

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 119
Helsinki Studies in Education, number 119

Taina Sillanpää

Tila, lapsi ja toimijuus

**Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet
muistitietoaaineistoissa**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athena-rakennuksen salissa 107
perjantaina 19. syyskuuta 2021 klo 12.

Helsinki 2021

Esitarkastajat

Dosentti Kirsi-Maria Hytönen, Jyväskylän yliopisto

Dosentti Tiina-Riitta Lappi, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Apulaisprofessori Jan Löfström, Turun yliopisto

Dosentti Ulla-Maija Peltonen, Helsingin yliopisto

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Outi Ylitapio-Mäntylä, Oulun yliopisto

Graafinen suunnittelu: Ville Järvi

Taitto: Raisa Tiililä

Kannen kuva:

Helsingin kaupunginmuseo, kuvaaja Matti Karjanoja

Takakannen kuva:

Helsingin kaupunginmuseo, kuvaaja: Simo Rista

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-7450-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-7451-2 (PDF)

ISSN 1798-8322

ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

Taina Sillanpää

Space, child and agency

The turning points and continuities of kindergarten and day care center everyday life in recalled narratives

Abstract

This dissertation studies the turning points and continuities of everyday life in kindergartens and day care centers from the 1930s to the 21st century from a spatial perspective. The study combines theoretical and methodological aspects of childhood research, early childhood education history, oral history, and human geography. The dissertation examines the lived space of the recalled kindergarten childhood with the help of memory data collected from kindergarten childhood in 2011–2012 and 2018. In addition to the memory data, official material representing information on early childhood education as well as photographs are used as reference material. The study aims to find connections between space and agency. By examining turning points and continuities, one analyzes how space is conquered horizontally in and around a kindergarten environment and, on the other hand, how the use of space is restricted. The examination of the vertical level defines the levels of activity of the child and the adult.

The space of the kindergarten is built and changed by the people who work in it and use it and is described in the relevant experiences of childhood. The focus of the research is on the personal, revealing experiential knowledge of childhood and official knowledge that emerges in the structures of society, political decisions, and various legitimized practices, values, and attitudes. This research produces new information about the physical, social, cultural and societal state of kindergartens. The concept third space used in this dissertation includes, in addition to the lived space of those who use or live in the space and the perceived place, also public or hidden community rules and principles, laws or regulations in the environment. The third space is characterized by the pursuit of change and the spatial practices of human life can be changed by perceiving, interpreting, and acting.

Early childhood memory information refers to strong, personal, momentary emotional or sensory experiences. The concepts of narration and narratives are used in this research. The output of the narration is a narrative, or a memory related to the experience. Experience requires personal memory, which arises from a person's perception, understanding, and subjective sense of broader social, material, and historical perspectives. In addition to personal experiences related to one's own life, experience narratives deal with events defined as his-

torical from the author's own point of view, in this study the authors' perspectives on the general history of kindergarten and kindergarten culture and environment.

On the other hand, memory information also describes communal, often recurring activities, such as playing in a peer group. The narrative period and the long time spent in early childhood education come forth particularly in the narratives of educational professionals, especially kindergarten teachers. Then narratives approach institutional narration, shared memory and assess one's own childhood time at the time of narration.

There are three significant spatial turning points in the data at the horizontal level: the narrowing of children's outdoor space, the expansion of indoor space and the narrowing of the kitchen space. On a horizontal level, the kitchen space became a no-go area for children in the early 2000s. This resulted in, for example, the end of the interaction between children and the kitchen staff, who had previously played an important role in kindergarten. It is no longer possible for children to acquire many of the skills and knowledge associated with the cultural space of the kindergarten's kitchen. Another major horizontal shift occurred indoors with the increase in full-time activity in the 1970s and 1980s. The number of square meters for an individual child increased as did the number of spaces allowed for children, which brought with it versatility and independence for the use of the interior. Opportunities for children's own independent use of the interior increased while they simultaneously decreased from the outdoor space.

The main research result of the dissertation is the manifestation of childhood agency throughout the study period from the 1930s to the present day. However, the forms of agency have varied at different times, partly because of spatial changes. In the initial phase, the yard and its surroundings served as a supporter of children's agency. Since the 1970s, the diversified interior spaces have supported children's agency. The knowledge and skills with which to practice it can also be considered a prerequisite for agency. Diverse practice of handicrafts and various work tasks developed children's skills. Experience narratives also reveal the significance of cultural experiences in the form of stories, music and works of art. Agency was often also associated with social interaction. When the children were alone, things became scary, confusing, or shameful. Together with friends difficult situations were coped with, the scary became exciting and punishments were laughed at. The memory data used in the study show that the need for children's own space and counterculture occur in childhood memories in all the decades studied. They merely change shape as the horizontal and vertical space change.

Keywords: kindergarten, day care center, memories, narratives, oral history, lived space, spatiality, third space, agency

Taina Sillanpää

Tila, lapsi ja toimijuus

Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistoissa

Tiivistelmä

Tässä väitöskirjassa tutkitaan lastentarha- ja päiväkotiarjen murroksia ja jatkuvuuksia 1930-luvulta 2000-luvulle tilallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa yhdistetään lapsuudentutkimuksen, varhaiskasvatuksen historian, muistitietotutkimuksen sekä humanistisen maantieteen teoreettisia ja metodologisia näkökulmia. Väitöskirjassa tutkitaan muistellun lastentarha- ja päiväkotilapsuuden elettyä tilaa lastentarha- ja päiväkotilapsuudesta vuosina 2011–2012 ja 2018 kerättyjen muistitietoaineistojen avulla. Muistitietoaineistojen rinnalla käytetään vertailuaineistona varhaiskasvatuksen virallista tietoa edustavaa viranomaisaineistoa sekä valokuvia. Tutkimuksessa etsitään tilan, siinä tapahtuneiden murrosten ja jatkuvuuksien, sekä toimijuuden välisiä yhteyksiä. Tarkasteltaessa murroksia ja jatkuvuuksia analysoidaan sitä, miten lapsuudessa valloitetaan tilaa horisontaalisesti lastentarha- tai päiväkotiympäristössä ja sen lähialueella ja toisaalta, miten tilan käyttöä rajoitetaan. Vertikaalisen tason tarkastelussa määritellään lapsen ja aikuisen toiminnan tasoja.

Lastentarhan ja päiväkodin tila rakentuu ja muuttuu siinä toimivien ihmisten muokkaamana ja sitä kuvataan lapsuuden merkityksellisissä kokemuksissa. Tutkimuksen keskiössä on lapsuuden henkilökohtainen, paljastava kokemuksellinen tieto sekä toisaalta viranomaistieto, joka syntyy yhteiskunnan rakenteissa, poliittisissa päätöksissä sekä erilaisissa legitimoiduissa käytänteissä, arvoissa ja asenteissa. Tutkimus tuottaa uutta tietoa lastentarhojen ja päiväkotien fyysisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta tilasta. Tutkimuksessa käytetään käsitettä kolmas tila, joka sisältää tilaa käyttävien tai asuvien eletyn tilan ja havaitun tilan lisäksi ympäristössä olevia julkisia tai piilotettuja yhteisöllisiä sääntöjä ja periaatteita, lakeja tai asetuksia. Kolmannelle tilalle on ominaista pyrkimys muutokseen. Ihmisen voi muuttaa arjen tilallisia käytäntöjä havaitsemalla, tulkitsemalla ja toimimalla.

Varhaislapsuudesta kertova muistitieto tuo esiin vahvoja, henkilökohtaisia, hetkellisiä tunne- tai aistikokemuksia ja elämyksiä. Käytän tutkimuksessa kokemuskerronnan ja kokemuskertomuksen käsitteitä. Kerronnan tuotoksena syntyy kokemuskertomus tai kokemukseen liittyvä muisto. Kokemus edellyttää henkilökohtaista muistia, joka syntyy ihmisen havainnoissa, ymmärtäessä ja tuntiessa subjektiivisesti laajempia sosiaalisia, materiaalisia ja historiallisia näkökulmia. Kokemuskertomuksissa käsitellään omaan elämään liittyvien henkilö-

kohtaisten kokemusten lisäksi historialliseksi määriteltäviä ajanjaksoja tai tapahtumia kirjoittajan omasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käsitellään kirjoittajien näkökulmia yleiseen lastentarha- ja päiväkotikulttuurin ja -ympäristön historiaan.

Toisaalta muistitietoaaineistossa kuvaillaan myös yhteisöllisiä, usein toistuvia toimintoja, kuten vertaisryhmässä tapahtunutta leikkiä. Varsinkin kasvatusalan ammattilaisten, erityisesti lastentarhanopettajien, kertomuksissa tulee esille kerronta-aika sekä pitkä varhaiskasvatuksen parissa vietetty aika. Kertomuksissa lähennyttään institutionaalista kerrontaa, yhteisesti jaettua muistia ja verrataan omaa lapsuusaikaa kerronta-aikaan.

Aineistoanalyysi nosti esiin kolme merkittävää tilallista murroskohtaa horisontaalisella tasolla: lasten ulkotilan kaventuminen ja sisätilojen leikkitalan laajentuminen sekä keittiötilan poistuminen heidän ulottuviltaan. Tästä seurasi esimerkiksi aikaisemmin lastentarhassa tärkeässä asemassa olleen keittäjän ja lasten välisen vuorovaikutuksen loppuminen. Keittiötilaan liittyvien monien taitojen ja tietojen omaksuminen osana lastentarhan kulttuurista tilaa ei ole enää mahdollista. Toinen merkittävä horisontaalinen murros tapahtui sisätiloissa kokopäivätoiminnan lisääntymisen myötä 1970–80-luvuilla. Yksittäiselle lapselle suunnattu neliöiden määrä kasvoi ja lapsille sallittujen tilojen määrä lisääntyi, mikä toi mukanaan monipuolisuutta ja myös itsenäisyyttä sisätilojen käyttöön. Mahdollisuudet lasten omalle itsenäiselle sisätilojen käytölle lisääntyivät samanaikaisesti, kun ne ulkotilasta vähenivät.

Väitöstutkimuksen keskeinen tutkimustulos on lapsuuden toimijuuden ilmentyminen koko tutkimuksessa tarkasteltavan ajan 1930-luvulta tähän päivään. Toimijuuden muodot ovat kuitenkin vaihdelleet eri aikoina osittain tilallisten muutosten seurauksena. Alkuvaiheessa piha lähiympäristöineen toimi lasten toimijuuden kannattelijana, mutta 1970-luvulta lähtien lasten toimijuus mahdollistui erityisesti monipuolistuneiden sisätilojen ansiosta. Toimijuuden edellytyksenä voidaan pitää myös niitä tietoja ja taitoja, joilla sitä voidaan harjoittaa. Kädentaitojen monipuolinen harjoittaminen ja erilaiset työtehtävät kehittivät lasten taitoja. Kokemuskertomuksista avautuu myös kulttuurielämysten merkitys satujen ja tarinoiden, musiikin sekä taideteosten muodossa. Toimijuus liittyi usein myös sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kun lapset olivat yksin, asiat muuttuivat pelottaviksi, hämmentäviksi tai häpeällisiksi. Yhdessä kaverien kanssa selviydettiin vaikeista tilanteista, pelottava muuttui jännittäväksi ja rangaistukset nauvuttivat. Tutkimuksessa käytetty muistitietoaaineisto osoittaa, että tarve lasten omaan tilaan ja lasten vastakulttuuri esiintyvät lapsuuden muistoissa kaikilla tutkittavilla vuosikymmenillä. Ne vain muuttivat muotoaan horisontaalisen ja vertikaalisen tilan muuttuessa.

Avainsanat: lastentarha, päiväkoti, muistitieto, kokemuskertomus, eletty tila, tilallisuus, kolmas tila, toimijuus

Kiitokset

Tämä tutkimus ei olisi toteutunut ilman niitä kertomuksia, jotka kaksi lastentarha- ja päiväkotimuistoihin keskittyvää muistitietokeruuta tuottivat luettavakseni. Keruuvastaukset vetivät puoleensa jo ensi lukemalta siinä määrin, että puhuttelevuus johti tämän tutkimusprosessin aloittamiseen. Ainutlaatuiset kertomukset ansaitsevat tulla esitellyiksi laajemmalle yleisölle. Tärkein kiitos kuuluu siten kaikille niille henkilöille, jotka ovat jakaneet merkityksellisiä muistoja ja kokemuksia kirjoituksissaan. Haluan kiittää Suomalaisen Kirjallisuuden Seuraa, erityisesti tutkija Juha Nirkkoa, lastentarha- ja päiväkotikeruun valmistelutyöstä sekä Helsingin Sanomien toimittaja Maija Aaltoa, joka organisoii lastentarhamuistojen keruuhankkeen Helsingin Sanomissa.

Kiitän erityisesti ohjaajiani apulaisprofessori Jan Löfströmiä ja dosentti Ulla-Maija Peltosta siitä horjumattomasta uskosta, ehdottomasta kannustuksesta ja tuesta, joita olen saanut osakseni näinä kuluneina vuosina. Jan ja Ulla-Maija karsivat myös ystävällisen päättäväisesti jatkuvia uusia ideoitani ja avauksiani, jotka olisivat johtaneet väitöskirjani kirjoittamisprosessin pitkittymiseen entisestään. Kiitän professori Jukka Rantalaa, joka työni loppuvaiheen ohjaajana on ollut kannustava tuki sekä monien käytännöllisten asioiden huolehtiva osaaja. Vertaistuki löytyi myös muiden väitöskirjatutkijoiden kanssa käydyistä keskusteluista ja yhteistyöstä erityisesti professori Jukka Rantalan Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimusryhmässä, jossa sain myös arvokkaita neuvoja professori (emerita) Sirkka Ahoselta. Suuret kiitokset kuuluvat työni esitarkastajille, dosentti Kirsi-Maaria Hytöselle ja dosentti Tiina-Riitta Lapille, jotka tekivät tarkkanäköisiä, rakentavia parannusehdotuksia auttaen minua työni loppuunsaattamisessa. Kiitän dosentti Outi Ylitapio-Mäntylää lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitän koko työyhteisöäni Ebeneser-säätiössä sen eri kokoonpanoissa mielenkiintoisista keskusteluista museomaailman ajankohtaisista asioista varhaiskasvatuksen päivän polttaviin kysymyksiin. Olen saanut testata omaan väitöstutkimukseeni liittyviä ajatuksia ja näkökulmia tässä loistavassa, kannustavassa ja inspiroivassa seurassa. Haluan myös kiittää Ebeneser-säätiön hallinnoiman Aikamatkalla-hankkeen voimakaksikkoa Liisa Lauermaa ja Aila Holopaista niistä syvää luotaavista keskusteluista muistelun merkityksestä sekä muistelun ja sukupolvien välisen dialogin soveltamisesta varhaiskasvatuksen parissa tehtävään toimintaan. Näiden yhteistyövuosien aikana näkemykseni muistelutyön mahdollisuuksista, mutta myös rajoituksista varhaiskasvatusympäristöissä ovat saaneet uusia ulottuvuuksia.

Kiitän tutkijaystäviäni Essi Jouhkia ja Veera Mollia keskusteluista sekä loistavista viime hetken kommenteista liittyen sekä tilallisuuden

problematiikkaan että muistitiedon metodologisiin kysymyksiin. Kiitän myös tutkijakollegaani Jenni Tinelliä monista tärkeistä kommenteista, luentojen ja seminaarien jakamisesta liittyen muistitietoa koskeviin kysymyksiin sekä edeltäjäni toiminnanjohtaja Maija Meretniemeä kannustuksesta varhaiskasvatuksen historian tutkimiseen itse esimerkkiä näyttäen.

Kiitän Ville Järveä kannen ja kuvioiden graafisesta suunnittelusta sekä Raisa Tiililää työni taitosta. Kun pohdin kannen kuvitusta, ensimmäinen ajatukseni oli, että haluan kuvata kirjan sisältöä jollain muulla tavoin kuin valokuvin. Mieli piteeni muuttui kuitenkin nopeasti, kun löysin paperivedoksen Helsingin kaupunginmuseon kuva-arkistosta, jossa lapset istuvat lastentarhan rappusilla 1970-luvulla. Kuvan tunnelmasta välittyy vahvasti lasten suhde tilaan, ajatus lasten paikasta ja toimijuudesta, joka edustaa väitöskirjani otsikkoa ja sisältöä. Kuvassa näkyy myös lastentarhan aita. Aidalla on merkittävä rooli lastentarhan tilallisuuden määrittelyssä, kun se jakaa tilan ulkopuoliseen ja sisällä olevaan. Etukannen kuvassa lapset ovat lastentarhan ovella, ottamassa kuvainnollisesti lukijoita vastaan matkalle lastentarhan tilallisiin tarinoihin. Takakannen aidan takana olevat lapset kiittävät matkasta. Tärkeä kiitos kuuluu myös niille lukuisille henkilöille erityisesti museoiden valokuva-arkistoissa, jotka ovat auttaneet minua löytämään parhaat valokuvat juuri tähän väitöskirjaan sekä Eliisa Jäntille Lastentarhamuseon esinekeräilyseuran loistavista kuvista.

Haluan kiittää Okka-säätiötä saamastani apurahatuesta sekä Ebeneser-säätiön hallitusta luottamuksesta ja sen toimihenkilöitä, Fredrika Visuria ja Susanna Gillbergia, joustavuudesta sovittaessani erilaisia opintovapaajaksoja päivätyöni lomaan. Työtäni ovat oikolukeneet sen eri vaiheissa Susanna Gillberg, Fredrika Visuri, Pipsa Rusama, Eeva-Leena Onnismäe, Iina Järvi ja Heidi Chydenius. Kiitos lukuisista tarkkanäköisistä huomioista ja kannustuksesta. Erityiskiitokset sisarelleni Tuulikki Sillanpäälle tekstin lukemisesta pitkin matkaa, olet ollut korvaamaton apu. Iina Järveä kiitän englanninkielisen tiivistelmän oikoluvusta.

Kiitokset kuuluvat myös perheelleni, ystäväilleni ja lähimmäisilleni. Kiitän äitiäni Anja Sillanpäästä äidin uskosta ja kannustavasta asenteesta. Kiitän lapsiani Iinaa ja Villeä huumorintäyteisestä suhtautumisesta äidin välillä tuskaiseenkin työskentelyyn. Rocky-koiran hoitovuorot ovat tuoneet monia oivaltavia ajatuksia pitkällä kävelylenkeillä sekä ehdottoman ystävyysyden. Kiitän sisarusiani, Tuulikkoa, Kyllikkiä ja Anttia, muita sukulaisiani sekä ystäviäni niistä moninaisista hetkistä, jotka ovat vieneet ajatuksiani pois tutkimustyöstä. Kiitän myös mahdollisuudesta jakaa yksi ainutlaatuinen eletty tila läheisten sukulaisten kanssa. Kesämökillämme Kotorinteellä olen saanut viettää lapsuuteni, nuoruuteni ja aikuisuuteni kesiä. Täällä koivujen suhinassa ja mäntyjen huminassa on ollut hyvä kirjoittaa.

Vähä-Laukkosken kylässä, Kotojärven rannalla heinäkuussa 2021,
Taina Sillanpää

Sisältö

| | |
|---|-----|
| 1 JOHDANTO..... | 13 |
| 1.1 Näkökulmia lapsuuksien tutkimiseen..... | 13 |
| 1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset | 20 |
| 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT | 23 |
| 2.1 Muistitietotutkimus arkielämän kuvaajana | 23 |
| 2.2 Tilallisuus ja toimijuus lastentarha- ja päiväkotiarjen tarkastelun lähtökohtana | 42 |
| 3 TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 57 |
| 3.1 Tutkimusaineiston tarkastelua..... | 57 |
| 3.2 Kirjoitetun muistitietoaineiston erityispiirteitä | 69 |
| 3.3 Eletty tila lähteenä ja kohteena – aineiston käsittelyn menetelmät | 72 |
| 3.4 Lähteiden lukutavat | 79 |
| 3.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset | 84 |
| 4 TUTKIMUKSEN TAUSTA - LASTENTARHATILOJEN KEHITTYMINEN SUOMESSA..... | 87 |
| 4.1 Ensimmäiset suomalaiset lastentarharakennukset valon, puhtauden ja ilmavuuden ilmentyminä..... | 87 |
| 4.2 Keskustelu toiminnan yhtenäistämisestä kokopäiväisen hoitotarpeen lisääntyessä..... | 96 |
| 4.3 Toimintaympäristön laadullinen kehittäminen 1980-luvulla | 101 |
| 4.4 Kohti tämän päivän varhaiskasvatusta | 106 |
| 5 ELETTY TILA LASTENTARHOISSA JA PÄIVÄKODEISSA | 109 |
| 5.1 Lastentarhan piha ja lasten reviirit lähiympäristössä..... | 109 |
| 5.2 Ryhmätilat toiminnan ja identiteetin jäsentäjinä | 132 |
| 5.3 Sali lapsia kokoavana tilana | 152 |
| 5.4 Keittiötilan merkitys lastentarhan toiminnassa | 166 |
| 6 LASTENTARHATILASSA TAPAHTUNEET MURROKSET JA JATKUVUUDET | 187 |
| 6.1 Murrokset ulkotilan rajapinnassa | 187 |
| 6.2 Kotiryhmät vai ryhmättömyys | 200 |

| | |
|--|-----|
| 6.3 Sali lapsia erottelevana tilana – kokopäivälapset ja osapäivälapset | 213 |
| 6.4 Murrokset keittiötilan käytössä | 217 |
| 6.5 Lasten mittakaava lastentarhoissa ja päiväkodeissa | 225 |
| 7 LASTEN MUUTTUVA TOIMIJUUS AJASSA JA TILASSA..... | 231 |
| 7.1 Lasten reviirit lastentarhan ja päiväkodin ulko- ja sisätiloissa | 232 |
| 7.2 Lasten vai aikuisten tila? | 240 |
| 7.3 Tiedot, taidot ja oppiminen..... | 246 |
| 7.4 Lasten roolit lastentarhan näyttämöillä..... | 249 |
| 7.5 Ryhmään kuulumisen merkitys ja sosiaalisen järjestyksen tunteminen . | 254 |
| 7.6 Henkilökohtaisen tilan merkitys lasten identiteetin rakentajana | 258 |
| 8 TILALLISUUDEN UUDET ULOTTUVUUDET..... | 263 |
| 8.1 Lapset lastentarha- ja päiväkotitilan rakentajina - vastustus lapsuuden muistelupuheessa..... | 266 |
| 8.2 Mistä löytyy kompetentti lapsi? | 269 |
| 8.3 Lapsuuden eletyn tilan tulkintamahdollisuuksia - millainen on aikuisen tuottama varhaislapsuuden ääni..... | 272 |
| 8.4 Jatkotutkimusaiheita | 275 |
| 8.5 Paikan taju muotoutuu yhteistyössä lasten ja aikuisten kesken..... | 276 |
| LÄHTEET JA KIRJALLISUUS | 279 |
| Liite 1. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran keruuesite..... | 313 |
| Liite 2. Helsingin Sanomien keruuesite (19.11.2018)..... | 314 |
| Liite 3. Lastentarhan ja päiväkodin eletty fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila. | 315 |
| Liite 4. Lastentarha- ja päiväkotitilojen murrokset ja jatkuvuudet..... | 316 |
| Liite 5. Tilallisten murrosten ja jatkuvuuksien ja toimijuuden väliset yhteydet | 317 |

Luettelo taulukoista ja kuvioista

| | |
|--|-------|
| Taulukko 1. Lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden tarkastelun neljä ulottuvuutta..... | 30 |
| Taulukko 2. Tutkimuksessa käytettävään kokemukselliseen muistitietoon ja sen tulkintaan liittyvät tekijät..... | 41 |
| Taulukko 3. Toimijuuden tarkastelu modaliteetti- ja tarjouma -käsitteiden avulla..... | 55 |
| Taulukko 4. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen, kertojan sukupuoli, maantieteellinen sijainti ja kasvatusalan ammatti kasvatusalan ammatti. SKS:n keruu 2012..... | 63 |
| Taulukko 5. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen, kertojan sukupuoli, maantieteellinen sijainti ja kasvatusalan ammatti. HS:n keruu 2018..... | 64 |
| Taulukko 6. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen. HS:n keruu; sähköinen järjestelmä..... | 65 |
| Taulukko 7. Tutkimukseni kerrontatasot lähtökohtana Portellin (1997), Schacterin (2001) ja Arbaeuksen (1993) jaottelut..... | 78 |
| Taulukko 8a, b ja c. <i>Tila, lapsi ja toimijuus</i> – tutkimuksen kehikko..... | 82–83 |
| Kuvio 1. Tilallisuuden trialektiikka Edward W. Sojan mukaan..... | 49 |
| Kuvio 2. Toimijuus tilassa..... | 54 |

1 Johdanto

Vuonna 1948 Lastentarhaseminaarin opettaja Ester Hårdh kirjoitti *Lastentarha-*lehdessä seuraavaa:

Lastentarhan on oltava lapselle avaruutta, ei pintaa. Siellä tulee usein liian vähäisestä pinta-alasta huolimattakin olla liikkuma-alaa, niin että jokainen yksilö voi hakeutua voimiensa mukaiseen toimintaan ja mieleisensä materiaalin pariin sekä elää siellä kuin omassa elementissään.¹

Vaikka kirjoitus on yli 70 vuoden takaa, se on edelleen osuva ja ajankohtainen. Lasten osallisuus ja toimijuus ovat keskeisiä puheenaiheita tämän päivän suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa. Varhaiskasvatuksen tutkijat ovat tarkastelleet, kuinka lasten toimijuus rakentuu päiväkodissa ja lasten arjessa tai miten lapsen osallisuus mahdollistuu päivittäisissä kohtaamisissa, oppimisympäristön rakentumisessa ja pedagogisen toiminnan suunnittelussa.² Toimijuus on myös laajasti esille oleva käsite tutkimuksessa, muun muassa osana lapsuuden historian tutkimuksen sekä muistitietotutkimuksen metodologista keskustelua.³

1.1 Näkökulmia lapsuuksien tutkimiseen

Monitieteisessä lapsuudentutkimuksessa painotetaan näkemystä erilaisista lapsuuden käsityksistä, joiden mukaan lasten arkielämän toiminnot ja elinympäristö vaihtelevat eri aikakausina, eri kulttuureissa sekä erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä ja tilanteissa. Erityisesti lapsuudentutkimuksen näkemys lapsuudesta sosiaalisena rakenteena ja lapsista sosiaalisina toimijoina on kohdistanut lapsuudentutkimusta lasten arkielämään ja sen mikroympäristöihin. Lapsuuteen liittyvät käsitteet – lasten toimijuus, uskomukset ja oletukset lapsista – eivät ole ajasta ja paikasta riippumattomia, eivätkä universaaleja, vaan kiinnittyvät tiettyyn aikaan ja paikkaan tullakseen uudelleen määritellyiksi. Lapsuus määrittyy maantieteellisten, yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen tekijöiden perusteella. Esimerkiksi lapsuuden määritelmä kehittyvissä maissa ei taivu vastaavaan kehittyneissä maissa. Yhteiskunnan

¹ Hårdh 1948, 45, Lastentarha 3/1948.

² Ks. esim. Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013; Roos 2015; Paju 2013; Koivula, Siipainen & Eerola-Pennanen 2017.

³ Gleason 2016; Musgrove, Leahy & Moruzi 2019; Thomas 2016.

sisällä lapsuuden olosuhteisiin vaikuttavat muun muassa yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja etnisyyden muuttajat.⁴ Lapsia ja heidän ympäristöään voidaan tarkastella relationaalisesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että ympäristö määrittää lapsuutta ja lapsena olemista, mutta yhtä lailla lapset määrittävät ympäristöään ja toimintaansa siinä.⁵ On tärkeää yhdistää osallisuus- ja toimijuuskeskustelu osaksi laajempaa tilallisesti, yhteiskunnallisesti, historiallisesti ja sosiokulttuurisesti muodostuvaa kokonaisuutta.

Lapsuudentutkimuksen vaikutuspiirissä keskustelua käydään muun muassa suhteessa historian tutkimuksen, sosiologian, etnologian, antropologian, varhaiskasvatuksen ja humanistisen maantieteen⁶ teoreettisiin ja metodisiin lähtökohtiin. Lapsuudentutkimuksen ja humanistisen maantieteen sisälle luokitellun lapsuuden maantieteen käsitteet ja teoriat ovat muotoutuneet vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa lapsuudentutkimuksen, varhaiskasvatuksen historian, muistitietotutkimuksen sekä humanistisen lapsuuden maantieteen teoreettisia ja metodologisia näkökulmat yhdistyvät. Tutkin muistellun lastentarhalapsuuden elettyä tilaa lastentarha- ja päiväkotilapsuudesta kerättyjen muistitietoaineistojen avulla. Etsin erityisesti murroksia, mutta olen kiinnostunut myös jatkuvuuksista, joita molempia on nähtävissä lastentarhojen ja päiväkotien elytyissä tiloissa ja toisaalta virallisten asiakirjojen säädöksissä, määritelmissä ja suunnitelmissa. Käytän tutkimusanalyysissani apuna lapsuuden humanistiseen maantieteeseen liittyviä tilallisia käsitteitä sekä toimijuuden teoreettista tarkastelua. Lastentarhan ja päiväkodin tila rakentuu ja muuttuu siinä toimivien ihmisten muokkaamana ja ilmaistaan lapsuuden merkityksellisissä kokemuksissa. Olen kiinnostunut lapsuuden henkilökohtaisesta, paljastavasta, kokemuksellisesta tiedosta sekä toisaalta viranomaistiedosta, joka syntyy yhteiskunnan rakenteissa, poliittisissa päätöksissä sekä erilaisissa legitimoiduissa käytänteissä, arvoissa ja asenteissa. Tavoitteenani on esittää uutta tietoa lastentarhojen ja päiväkotien tiloista ja laajentaa tilan käsitettä siten, että fyysisen tilan lisäksi tarkastelen myös tilan sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista luonnetta. Etsin tilan, siinä tapahtuneiden murrosten ja jatkuvuuksien, sekä toimijuuden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessani lähdän oletuksesta, että lasten toimijuutta on ollut koko tutkittavan ajan 1930-luvulta tähän päivään. Toimijuuden muodot ovat kuitenkin vaihdelleet eri aikoina osittain tilallisten muutosten seurauksena.

⁴ Prout & James 2015, 7, 203–204; Alanen 2009, 10–13; Musgrove, Leahy & Moruzi 2019, 4.

⁵ Raittila 2009, 227.

⁶ Humanistinen maantiede (eng. human geography) on ihmismaantieteen erityinen suuntaus, jossa kiinnostuksen kohteena on ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen suhde, eletty ja koettu maailma. Humanistisen maantieteen tarkoitus on ymmärtää ihmistä ja ihmisenä olemista. (Häkli 1999, 63–66, 78–79.)

Tänä päivänä näkemys lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta liitetään kompetentin lapsen käsitteeseen.⁷ Käsite palautuu 1980–1990-lukujen taitteessa käytyyn lähinnä sosiologiseen keskusteluun lapsikäsitteestä, jonka mukaan lapsi nähdään itseohjautuvana ja itsenäisesti osaavana ja pärjäävänä toimijana, jonka omat ajatukset otetaan huomioon. Lapsuus määritellään sosiaaliluokan tai sukupuolen tapaan pysyvänä yhteiskunnallisena rakenteellisenä ilmiönä.

Lapsudentutkija Jan Kampmann toteaa, että kompetentti lapsi on heijastuma uudesta lapsuuden ideasta, kuinka lasten tulee olla ja käyttäytyä tietyntyyppisessä, tässä tapauksessa tanskalaisessa, demokraattisesti orientoituneessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Ympäristökasvatuksen tutkija Kirsi-Pauliina Kallion mukaan toimijuus-näkökulman (yli)korostumista voidaan pitää vastareaktionä edeltäneille ajattelutavoille, joissa lasten omaa toimintaa sosialisoinnin ja yksilökehityksen prosesseissa ei pidetty kovin merkittävänä.⁸ Useissa tutkimuksissa kritisoidaan muusta yhteiskunnasta erillään olevia paikkoja, kuten päiväkotia tai kouluja, jotka ovat vahvasti aikuisten kontrollissa ja joissa hyvinvointivaltioiden lapset viettävät suurimman osan päivästään.⁹

Etnologi Elina Makkonen on pohtinut uuden lapsuustutkimuksen ja lastenperintätutkimuksen yhtäläisyyksiä ja eroja. Makkonen toteaa, että myös lastenperinteen kautta lapset voidaan nähdä aktiivisina ja kompetentteina toimijoina, jolloin tutkijat haluavat tehdä selkeästi eroa aikuisiin ja aikuisuuteen. Lapsuuden asettaminen laajempaan historialliseen perspektiiviin asettaa myös kysymyksen kompetenttiudesta ja toimijuudesta uuteen valoon. Esimerkiksi 1900-luvun alussa kotona tai lastentarhassa työtehtäviin osallistunut lapsi voidaan nähdä aikakautensa aktiivisena toimijana. Työskennellessään hän oli perheen tuottava jäsen. Nykyisin työ ei kuitenkaan enää kuulu hyvään, suojeltuun lapsuuteen. Toimijuuden määrittäminen relationaaliseksi ja kontekstuaaliseksi käsitteeksi tarjoaa historioitsijoille hedelmällisemmän tarkastelutavan, kun tutkitaan esimerkiksi ajassa muuttuvia vallan sosiaalisia suhteita tai iän sosiaalista rakentumista.¹⁰ Lapsudentutkija Leena Alasen mukaan lapsuuttaan eläville mikä tahansa historiallinen lapsuus on väliaikainen, sillä lapset tulevat lapsuuden vaiheeseen syntymähetkellä (elleivät aikaisemmin) ja kasvavat siinä, kunnes siirtyvät nuorten ja aikuisten elämänvaiheeseen. Lapsuus ilmiönä kuitenkin säilyy.¹¹

Esimerkiksi kasvatustieteessä ja historian tutkimuksessa lapsuutta on pidetty pitkään pikemminkin myöhemmän elämän rakennusaineksena kuin näkökulma-

⁷ Kalliala 2017, 264; Alasuutari 2009; Onnismäa 2010.

⁸ Kallio 2009, 120.

⁹ Olwig & Gullov 2013, 2; Strandell 2012, 34; James & co. 1999, 50.

¹⁰ Makkonen 2005a; Gleason 2016, 457.

¹¹ Alanen 2014, 120–123.

na elämään, jota tutkitaan ja ymmärretään sen omilla ehdoilla.¹² Lapsi havainnollistetaan ”toiseksi”, jolloin lapsuuden haurautta ja avuttomuutta korostetaan aikuisuuden kulttuurin ylivoimaisuuden rinnalla. Lapsuus voidaan myös etäännyttää aikuisten elämästä ajattelemalla, että lapsilla ei ole näkökantoja tai kokemuksia siitä. Näin lapset konstruoidaan naiiveiksi, viattomiksi olennoiksi. Toisaalta aikuiset ja lapset voidaan määritellä käsitteellisesti samanlaisiksi. Lapset ja aikuiset nähdään janalla, jossa ei oteta huomioon aikaa ja ajan kulumista ja jossa sukupolvet, heidän kokemuksensa ja erilaiset sosiaaliset ja emotionaaliset vaatimukset eivät näy. Tällöin lapsuuden erityinen kulttuurinen arvo ja sen emotionaaliset ja psyykkiset haasteet ohitetaan täysin.¹³ Lapset eivät ole vain kasvattusta ja hoivaa tarvitsevia, passiivisia, tulevaa aikuiselämää opettelevia kansalaisia, vaan itseään aktiivisesti määrittäviä ja omaa lapsuuttaan rakentavia toimijoita.¹⁴ Toisaalta lapsi voidaan nähdä turvattomana ja riskialttiina yksilönä, joka tarvitsee selkeitä rajoja ja ulkoista kontrollia.¹⁵ Varhaiskasvatuksen tutkija Marjatta Kalliala ehdottaakin kompetentin ja tarvitsevan lapsikäsitteen yhdistämistä sekä–että-lapsuudeksi, osaavaksi, mutta myös hauraaksi lapsuudeksi. Lapset voivat olla eri tilanteissa tai vireystilassa enemmän tai vähemmän kompetentteja ja heidän osaamisensa, innokkuutensa ja vahvuutensa vaihtelevat.¹⁶

Pitkään vallassa olleen käsityksen mukaan yhteiskunnalla, jolla ei ole ollut tämän päivän länsimaista käsitystä lapsuudesta, ei ole ollut lainkaan lapsuuden käsitystä. Uudenlainen paradigma kuitenkin haastoi psykogeneettisen koulukunnan edustajat 1970-luvulla.¹⁷ 1990-luvulta lähtien monet tutkijat ovat todenneet, että lapsuus ja aikuisuus on erotettu toisistaan myös aikaisemmin historiassa, mutta lapsuuden ja aikuisuuden määritelmät ovat olleet erilaisia.¹⁸ Erityisesti ranskalainen Philippe Ariès (1914–1984) nosti lapsuuden ja nuoruuden kiinnostavaksi kohteeksi historian tutkimuksessa. Jo klassikoksi muodostuneessa teoksessaan *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* vuodelta 1960 hän käsiteli lapsuuden, nuoruuden ja perheen historiaa uudella tavalla. Teos sai ristiriitaisen vastaanoton ja sen merkityksestä on kiistelty osittain suurpiirteisen englan-

¹² Alanen 2009; James 2011.

¹³ Treacher 2000, 133–134.

¹⁴ Prout & James 2015, 11; Alanen 2009, 17; Corsaro 2018, 3.

¹⁵ Strandell 2012, 15.

¹⁶ Kalliala 2017, 267–272.

¹⁷ Psykogeneettisen koulukunnan (de Mause 1976) mukaan vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus on muodostunut liberaalimmaksi ja humanimmaksi auttamissuhteeksi monien vaiheiden kautta. Vaiheita ovat olleet lapsenmurha, lapsen hylkääminen, epävarmuus, puuttuminen, sosialisatio. Shorterin (1976) mukaan hyvä äitiys on modernisaation keksintö. Traditionaalisissa yhteiskunnissa äidit eivät nähneet pienten lasten kehitystä ja onnea tärkeänä. (Hendrick 2003, 39.)

¹⁸ Pollock 1983, 262–263; Hendrick 2008, 44.

ninkielisen käännöksen johdosta ja toisaalta vertaamalla hänen johtopäätöksiään hyvinkin erilaisiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin tilanteisiin. On kuitenkin muistettava, että Ariès perusti omat näkemyksensä nimenomaan ranskalaisessa yhteiskunnassa ilmentyneeseen lapsuuden tunteeseen ja hän oli kiinnostunut yläluokan, erityisesti porvariston lapsista, eikä esimerkiksi englantilaisesta maalaislapsuudesta tai pohjoismaisen lapsuuden ilmentymistä.¹⁹ Kriitikki on kohdistunut myös Ariès'n käyttämiin lähteisiin ja todistusaineistoon, jotka olivat aikuisten tuottamia. Tutkimuksen argumentointi nojautui ensisijaisesti lapsuuden merkitystä määritteleviin sosiaalisiin instituutioihin, kuten perheeseen.²⁰ Osittain Arièsin ansioista lapsuuden historiaa on kuitenkin alettu tutkia laajasti eri puolilla maailmaa. Erityisesti muistitietoon ja elämäkertoihin perustuvat tutkimukset ovat antaneet tärkeää tietoa erilaisissa asemissa ja ympäristöissä olevien lasten elämästä eri aikoina.²¹

Historiantutkimuksessa lapsuuden arki on tullut tutkimuksen kohteeksi vasta viime vuosikymmeninä, kun tutkimuksen sisällöllinen painopiste on laajentunut arjen, jokapäiväisen historian ilmiöiden suuntaan.²² Suomalaiset historioitsijat Sari Katajala-Peltomaa ja Ville Vuolanto ovat osoittaneet, että jopa antiikin ja keskiajan lapsuudesta voidaan tehdä mielenkiintoisia, uusia havaintoja, kun muutetaan näkökulmaa keskittymällä lapsuuden arjen tutkimukseen ja rakennetaan lapsuutta kulttuurisena ilmiönä. Antiikin ja keskiajan lähteissä lapsuutta on kuvattu myös tasaisena arkena, ei ainoastaan julmana ja kurjana elämänä.²³ Aikaisemmin historioitsijat ovat tutkineet pikemminkin lapsuuden historian käsitettä kuin lasten elämää. Lapset voivat kuitenkin olla sosiaalisia toimijoita ja informanteja omilla ehdoillaan ja lapsuutta voidaan pitää kiinnostavana piirteenä jokaisessa yhteiskunnassa ja historiallisessa tilanteessa, ei ainoastaan varhaisena ja lyhyenä elämänvaiheena kohti aikuisuutta.

On tärkeää huomioida, että lapsuus ei ole ainoastaan instituutioiden määrittämä, rajoittava tai mahdollistava, lapsille annettu ”normaalilapsuuden” tila. Lapset itse rakentavat lapsuuttaan elettyinä ja koettuna ja nämä määritelmät eivät todennäköisesti mahdu virallisen ”normaalilapsuuden” kaavaan.²⁴ Sukupolvijärjestyksen idean mukaan lapsuus sijoitetaan yhteiskunnallisiin yhteyksiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja niitä ylläpitäviin prosesseihin. Näissä yhteiskunnallisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa

¹⁹ Rahikainen 2013, 50, 86–87.

²⁰ Musgrove, Leahy & Moruzi 2019, 2–3.

²¹ Ks. esim. Dyhouse 2013; Arbaeus 1993; Gullestad 1996.

²² Kalela 2018, 31–34.

²³ Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013.

²⁴ Alanen 2012, 5–6; Alanen 2009, 22–23.

yhteyksissä rakenteita luodaan, ylläpidetään ja muutetaan.²⁵ Sukupolvisopimus lapsuudentutkimuksen keskeisenä käsitteenä muistuttaa, että modernien yhteiskuntien lapsuudet ovat monitasoisia ja kompleksisia rakennelmia. Sukupolvisopimuksessa tietyssä aikana ja tietyssä kulttuurissa elävät aikuiset ja lapset käyttäytyvät tai heidän tulee käyttäytyä tietyllä tavalla toisiaan kohtaan.²⁶ Harry Hendrick muistuttaa, että historiankirjoituksen tehtävänä on paljastaa aikuisten ja lasten välisiä piilotettuja, luonnollisia epätasa-arvoisia rakenteita sen sijaan, että se tutkisi mahdollisimman objektiivisesti mennyttä kulttuuria.²⁷ On mielenkiintoista tarkastella, miten yhteiskunnalliset ja institutionaaliset rakenteet vaikuttavat lasten asemaan historiallisina subjekteina ja mitä merkitystä tällä on lastentarha- ja päiväkotilapsuuden vaihteleville määritelmille.

Historiallinen näkökulma ja sukupolvitietoisuus auttavat tunnistamaan aikuisuuden ajatuksia lapsuudesta sekä niiden subjektiivisuuksia ja ymmärtämään toisten ihmisten ajatuksia ja toimintaa. Aikuisten omat kasvatetuksi tulemisen kokemukset heijastuvat tavoissa, joilla he kohtelevat lapsia tänä päivänä. Tiedostamalla omaa henkilö- ja sukupolvihistoriaansa kasvattajat voivat reflektoida nykyistä tilannetta, tunnistaa ei-toivottuja toimintamalleja ja valita toisenlaisia tapoja toimia.²⁸ Lapsuuden muistelun tutkimuksella tavoittelen myös herkkyyttä ymmärtää paremmin lapsena olemista. Muistojen kautta aikuiset voivat päästä lähemmäksi lapsena olemisen kokemuksia.²⁹ Muistitietoon tai elämäkertomuksiin perustuva tieto on moniäänisempää ja kerroksellisempää kuin yhteen universaaliin perustuva ”suuri kertomus”, joka usein toimii myös vallan välineenä.³⁰ Lapsuuden muistitietotutkimuksen pioneiri Pirjo Korkeakangas kuvaa muistelun merkitystä nykyisyydessä ja tulevaisuudessa:

Kannamme lapsuutta aina mukamme. Muistellessamme lapsuuttamme siitä saattaa kehittyä meille itsellemme ja myös muille merkityksellisiä kertomuksia. Näiden kertomusten avulla on myös mahdollista päästä lähemmäksi lasten kokemusmaailmaa, vaikka emme koskaan sitä autenttisesti voikaan saavuttaa. Muisteleminen on yksi keino menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden ymmärtämiseksi.³¹

²⁵ Prout & James 2015, 7; Alanen 2009, 12.

²⁶ Korhonen 2006, 54.

²⁷ Hendrick 2008, 49.

²⁸ Outi Ylitapio-Mäntylä on tutkinut lastentarhanopettajien oman lapsuuden muistelun merkitystä ja muistelun yhteyttä heidän työskentelytapoihinsa ja käyttäytymiseensä työssä. Ks. Ylitapio-Mäntylä 2009, 2013.

²⁹ Bardy 2002; Korhonen 2006.

³⁰ Heikkinen 2002, 189.

³¹ Korkeakangas 1996, 11, www.avoinmuseo.fi/kassaatko/korkiakangas.php.

Suomalaiset lastentarharakennukset ovat kokeneet monenlaisia muutoksia vuosikymmenten aikana. Ensimmäisiä lastentarhoja perustettaessa tilat otettiin sieltä, mistä saatiin. Kuitenkin jo vuosisadan vaihteessa suunniteltiin nimenomaan lastentarhatoimintaan tarkoitettuja rakennuksia, joiden tilaratkaisut tukivat ainakin osittain lastentarhojen pedagogisia tavoitteita. Historian eri vaiheissa käsitys lastentarha- tai päiväkotirakentamisen painopisteistä on vaihdellut. 1980-luvun taloudellisen vaurauden aikana perustettiin jopa yhden sisarusryhmän pieniä päiväkoteja kerrostalojen yhteyteen muistuttamaan lapsille tarkoitetun tilan nimeä konkreettisesti; lapsi ei olekaan päiväkodissa, vaan viettää ”päivän kodissa”.

Erilaiset tilaratkaisut sisältävät myös vallankäyttöön liittyviä elementtejä. Lastentarha- ja päiväkotitila heijastelee kerrostumia kulttuurisista ja kasvatuksellisista arvoista ja sosiaalisesta toiminnasta. Tänä päivänä suomalaisten päiväkotien tilat ovat maailman huippuluokkaa fyysisten tilajärjestelyjen osalta. Tilasta tulee merkityksellinen kuitenkin vasta, kun siihen kiinnittyvät ihmiset, tässä tapauksessa lapset, heidän perheensä ja työntekijät. Tilassa luodaan sosiaalisia suhteita ja moninaista toimintaa, tila rakentaa yhteisön ja siinä muodostuu perinteitä. Tila muotoutuu ihmisten kanssakäymisessä ja toiminnassa, mutta toisaalta se rajoittaa toimintaa. Erityisesti julkiset tilat, kuten lastentarha- tai päiväkotitila, määritellään yhä enemmän virallisten säädösten ja ohjeistusten mukaan. Julkinen tila sisältää myös paljon kulttuurisia arvoja, sääntöjä ja perinteitä, jotka ohjaavat tilan käyttöä. Tila ja aika ovat keskeisiä käsitteitä, kun määritellään katoavaa, tavallista arkielämän luonnetta. Tila ei ole vain fyysinen materiaalisen maailman ominaisuus tai filosofinen attribuutti, vaan monimutkainen sosiaalinen tuote, kollektiivisesti luotu ja tavoitteellisesti rakennettu humanistisen maantieteen ilmentymä.³²

Arkkitehti Juhani Pallasmaa on käsitellyt asutun tilan ominaisuuksia suhteessa arkkitehtuurin yleisiin käsitteisiin. Pallasmaan mukaan rakennetusta muodosta ja tilasta syntyvät tunteet ovat peräisin ihmisen ja tilan välisestä kohtaamisesta. Arkkitehtuurin fenomenologia on verbien ei substantiivien kieltä. Tunnevaikutus liittyy toimintaan, ei objektiin eikä visuaaliseen tai muodolliseen tekijään. Pallasmaa muistelee omaa lapsuuttaan kuvaillen isoisan talon ovea, ei sen ulkomuotoa, vaan sitä lämpöä ja tuoksua, joka tulvi kasvoille oven avaamisen jälkeen.

³² Soja 1996, 2; Soja 2010, 13–16; Rasmussen 2004, 155.

Voimakkaimmat tunteet herättää talon lähestyminen (ei talon julkisivu), astuminen (ei ovi), ikkunasta katsominen (ei ikkuna) tai takan tai pöydän ympärille kerääntyminen.³³

Tästä kiehtovasta näkökulmasta aloitan tutkimusmatkani lapsuuden, tilan ja toimijuuden välisessä kohtaamisessa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lastentarha- ja päiväkotilapsuuden arkea tilallisuuden näkökulmasta ja niitä aikaan, paikkaan ja kulttuuriin liittyviä murroskohtia, jotka tuottavat eroja lapsuuden kokemuksiin. Samalla pyrin tunnistamaan jatkuvuuksia, jotka ajan ja paikan eroista huolimatta ovat havaittavissa lapsuuden kokemuksissa toimintaympäristöissä. Tutkimukseni tavoitteena on suhteellistaa asioita ja asettaa nykyhetki ajalliseen jatkumoon, jolloin kokonaisuuksia, murrosvaiheita ja erilaisia yhteyksiä on mahdollista nähdä selvemmin.

Tutkimuksen tavoitteet kiteytän seuraavasti:

- Tutkimukseni nostaa esiin ”toista tietoa” lastentarha- ja päiväkotiarjesta kertovien kokemusten avulla yleispätevän viranomaisten muotoileman virallisen tiedon rinnalle. ”Toinen tieto” antaa uuden näkökulman varhaiskasvatuksen historian tutkimukseen.
- Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa lastentarhojen ja päiväkotien tilallisuudesta ja laajentaa näkemystä lastentarha- ja päiväkotitilasta tilallisuuteen liittyvien teoreettisten käsitteiden avulla.
- Tavoitteena on myös tuottaa tietoa erilaisista tilan ja toimijuuden välisistä yhteyksistä sekä tilan merkityksestä lapsuuden toimijuuden lisääjänä ja kaventajana.

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat eletty tila ja kolmas tila, jotka määrittelen myöhemmin käsitellessäni tutkimuksen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia. Elettyyn tilaan sisällytän erityisesti ne tunteet ja aistimukset, joita fyysinen lastentarhatila muistelijoissa tuottaa sekä ne merkitykset, jotka liittyvät tilassa tapahtuneeseen toimintaan sekä ihmisiin ja heidän välisiin suhteisiinsa. Kolmanteen tilaan sisältyvät myös tilojen viralliset suunnitelmat ja toteutukset sekä lastentarhan kulttuurisen tilan arvopohja ja säännöt.

Koska tutkimusaineistoni ajoittuu pitkälle aikavälille, joudun tutkimuksessani käyttämään rinnakkain kahta käsitettä, lastentarha ja päiväkoti. Lastentarhakäsite oli käytössä Suomessa vuoteen 1973 saakka, jolloin *Laki lasten päivähoidosta* (36/1973) muutti lastentarha- ja alle kolmevuotiaille käytetyn seiminimikkeen

³³ Pallasmaa 1994,17.

kaikille alle kouluikäisille lapsille tarkoitetuksi päiväkodiksi.³⁴ Tutkimukseni tutkimuskysymykset olen muotoillut seuraavasti:

Tutkimuskysymys 1. Miten kirjoittajat muistelevat lastentarha- tai päiväkotilapsuuden elettyä tilaa kokemuskertomuksissa?

Etsin aineistoistani lastentarhan ja päiväkodin fyysiseen tilaan liittyviä kokemuksia, jotka ovat muistelijoilta merkityksellisiä. Lastentarhan ja päiväkodin **fyysisellä tilalla** tarkoitan lastentarhan tai päiväkodin rakennettua tilaa, pihaa, lähiympäristöä sekä erilaisia materiaaleja ja välineitä. **Elettyyn tilaan** liittyvät olennaisesti myös tilassa toimivat ihmiset ja heidän toimintansa. Tarkastelen lasten keskinäistä sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta erilaisissa tiloissa erityisesti lapsuuskokemusten näkökulmasta, mutta otan tueksi myös aikuisten, työntekijöiden ja vanhempien kertomuksia. Etsin kirjoituksista vallankäytön muotoja sekä lapsuuden kokemuksia ja suhtautumista erilaisiin vallankäytön menetelmiin. Tarkastelen tutkimuksessani, millaisia toimintaan liittyviä kokemuksia lastentarha- ja päiväkotikulttuurista nostetaan esille, missä toiminta tapahtuu ja miten kokemukset eroavat ajan, sukupuolen ja muistellun iän myötä.

Tutkimuskysymys 2: Millaisia murroksia lastentarhan ja päiväkodin tilallisuudessa on havaittavissa lapsuuden kokemuskertomuksissa ja asiakirja-aineistossa 1930-luvulta 2000-luvulle ja mitkä asiat tilallisuudessa ovat säilyneet samankaltaisina?

Tavoitteenani on hahmottaa, miten eletyssä tilassa esiintyneet murrokset ja jatkuvuudet kontekstoituvat viralliseen tietoon, kuten säädösasiakirjoihin tai virallisiin suunnitteluohjeisiin, erilaisia tiloja määriteltäessä. Analysoin sitä, miten lapsuuden kertomuksissa valloitetaan tilaa horisontaalisesti ja vertikaalisesti lastentarha- tai päiväkotiympäristössä ja sen lähialueella. Mitkä ovat kertomusten lasten omia tiloja ja miten niitä käytetään? Toisaalta olen kiinnostunut siitä, mitkä tilat kuuluvat aikuisille, miten tilat määrittävät toiminnan kautta ja kuka niitä kontrolloi.

Tutkimuskysymys 3: Miten lastentarhan ja päiväkodin tilallisuuteen liittyvät murrokset ja jatkuvuudet kytkeytyvät lapsuuden toimijuuteen?

Lastentarhassa tai päiväkodissa tilalliset järjestelyt ovat yhteydessä lasten toimintaan ja toisaalta lapset ja aikuiset itse omalla toiminnallaan muuttavat tilaa. Toimijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy lasten toiminnan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa käsittelen niitä toimintakulttuurissa vallitsevia tilallisia ehtoja, jotka määrittävät lapsuuden toimijuuden toteutumista eri aikoina.

³⁴ Laki lasten päivähoidosta 1973 (36/1973), 1 luku, 1§, <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>.

Tutkimuksen rakenne

Jäsennän tutkimukseni kahdeksaan lukuun, joista neljä ensimmäistä käsittelevät tutkimukseni lähtökohtia, teoreettisia ja metodisia valintoja, menetelmällisiä ratkaisuja sekä tutkimusaineiston esittelyä. **Johdanto-luvussa** esittelen tutkimuksellisen viitekehykseni, tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. **Luvussa kaksi** esittelen tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat. Tuon esille tietoteoreettisia käsityksiä muistitiedon luonteesta. Keskityn erityisesti lapsuuden muistelun problematiikkaan, kokemuksen ja kokemuskertomuksen käsitteisiin sekä siihen, miten oma tutkijan positioni paikantuu tutkimukseeni. Lisäksi käsittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeiset tilallisuuteen ja toimijuuteen liittyvät teoreettiset käsitteet. **Luvussa kolme** esittelen tutkimusaineistoni sekä aineiston käsittelyn menetelmät. Pohdin erityisesti kirjoitetun muistitiedon luonnetta sekä lähteiden lukemisen tapoja. Tässä luvussa käyn läpi myös tutkimukseeni kohdistuvia eettisiä kysymyksiä. **Luvussa neljä** käsittelen tutkimuksen taustaa esittelemällä ensin yleisluontoisesti suomalaisen lastentarhatyön 130-vuotista historiaa ja erityisesti siinä tapahtuneita tilallisesti ja arkkitehtonisesti merkittäviä asioita.

Luvussa viisi tutkin lastentarhan ja päiväkodin elettyä tilaa. Tilassa toimineet ihmiset, lapset ja aikuiset, ovat muokanneet ja rakentaneet fyysistä tilaa koko ajan. Eletyn tilan lähdemateriaalina ovat erityisesti lastentarha- ja päiväkotilapsuuden henkilökohtaiset kokemuskertomukset sekä historiikit suomalaisista lastentarhoista ja päiväkodeista. Tarkastelun lähtökohtana on neljä lastentarhan tai päiväkodin fyysistä tilaa; lastentarhan piha lähiympäristöineen, ryhmähuone, sali ja keittiö. **Luvussa kuusi** tutkin niitä murroksia, joita ilmenee luvussa viisi mainituissa neljässä fyysisessä tilassa. Tarkastelen poliittisia päätöksiä, virallisia suunnitelmia ja ohjeistuksia, kulttuurisia arvoja ja sääntöjä, joita on olemassa näiden muistitietoaineiston kautta avautuneiden tilallisuudessa tapahtuneiden murrosten takana. Samalla pyrin tunnistamaan mahdollisia yhtäläisyyksiä ja jatkuvuuksia, jotka ajan ja paikan eroista huolimatta ovat havaittavissa lapsuuden kokemuksissa ja toiminnassa. **Luvussa seitsemän** käsittelen tilan yhteyksiä toimijuuteen ja sitä, miten erilaiset tilalliset murrokset ja jatkuvuudet ovat muokanneet lapsuuden toimijuutta. Pohdin toimijuuden ja tilallisuuden suhdetta eri vuosikymmeninä, erilaisissa lastentarha- ja päiväkotilapsuuksissa. **Luku kahdeksan** on yhteenvetoluku, jossa esitän tutkimukseni keskeiset tulokset sekä käsittelen tutkimukseni tulkintojen ja johtopäätösten reunaehdoja sekä jatkotutkimushankkeita.

2 Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni kohteena on tilallisuus lastentarhan ja päiväkodin arjessa, siinä tapahtuneet murrokset 1930-luvulta 2000-luvulle sekä tilallisuuden ja toimijuuden väliset yhteydet. Koska aineistoni koostuu kahdesta muistitietoaaineistosta, käsittelen tässä luvussa ensin muistitietotutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja muistitiedon merkitystä erityisesti lapsuuden arkielämän kuvaajana. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat toisaalta muistitietoon olennaisesti kuuluvat käsitteet kokemus ja kokemuk kertomus sekä tilallisuuteen liittyvät käsitteet eletty tila ja kolmas tila. Tarkastelen myös toimijuuden käsitettä ja sen yhteyksiä tilallisuuteen sekä pohdin toimijuuden ja muistitiedon välistä problematiikkaa. Tutkimukseni tavoitteena ei kuitenkaan ole valmiiden teorioiden testaaminen. Sen sijaan pyrin teorioiden avulla etsimään aineistostani uusia näkökulmia ja käyttämään käsitteitä aineiston analyysin apuvälineinä.

2.1 Muistitietotutkimus arkielämän kuvaajana

Tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ovat kansainvälisessä *oral history* -tutkimuksessa, jonka juuret ovat 1930-luvun Yhdysvalloissa lähtökohtanaan kerätä haastattelemalla erityisesti alistettujen ryhmien näkemyksiä omasta elämästään ja ympäristöstään.³⁵ Tutkimukset perustuivat pääasiassa suullisiin lähteisiin, joten käsite *oral history* suomennettiin ensin suulliseksi historiaksi. Suomessa tutkimusaineistot perustuvat kuitenkin myös kirjoitettuun, arkistoihin tallennettuun muistitietoon, joten myöhemmin *oral history* -käsitteestä on alettu käyttää suomennosta muistitieto ja tutkimuksesta muistitietotutkimus.³⁶ Muistitiedon avulla pyritään tavoittamaan ja tekemään näkyväksi muun muassa tavalisten ihmisten arjen elämää ja arkipäivän kokemuksia heidän omasta näkökulmastaan. Paul Thompsonin mukaan muistitietotutkimus rakentuu ihmisten ympärille. Se laajentaa historian näkökulmaa ja ottaa lähtökohdakseen tuntemattoman tavallisten ihmisten elämän, kuten perheen tai lapsuuden arjen tarkastelun.³⁷

Suomessa ei ole juurikaan tehty erityisesti lapsuuteen kohdistuvia perinne- ja kansatieteellisiä kyselyitä. Poikkeuksena voidaan pitää Suomalaisen Kirjallisuuden

³⁵ Sharpless 2006, 19–22.

³⁶ Fingeroos & Peltonen 2006, 7–21; Peltonen 1996, 32, Latvala 2005, 12, Haanpää 2008, 15.

³⁷ Thompson & Bornat 2017, 5–6, 22, Vanha-Similä 2017, 34–35.

den Seuran lastenperinteen keräystä kouluista vuodelta 1972 nimeltään *Lastenperinne-kilpakeräys 1972 (1969)*. Toisaalta lapsuuteen liittyvät kysymykset sisältyvät usein erilaisiin muistitietoa kerääviin kyselyihin.³⁸ Ainoastaan lapsuuteen liittyvien aineistojen puute johtunee osittain siitä, että lapsuuden ja lasten kokemusmaailmaa ei ole arvostettu, eikä sitä ole nähty yhteisöllisesti merkityksellisenä ajanjaksona. Esimerkiksi Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistossa lapsuuteen liittyviä keruita on toteutettu enemmän vasta 2010-luvulla, kuten *Lastentarha- ja päiväkotimuistot* -muistitietokeruu 2011–2012, *Minun koulu-muistoni* -keruu 2013, *Lapsuus lähiössä* -muistitietokeruu 2016–2017 ja *Leikitäänkö?*-muistitietokeruu 2018–2019.

Suomalaisten lapsuuden kokemuksiin perustuvia keruu- ja haastatteluaineistoja ovat väitöskirjatutkimuksissaan analysoineet muun muassa etnologi Pirjo Korkeakangas urauurtavassa väitöskirjassaan lapsuuden työnteon ja leikkien muistelusta suomalaisessa maalaisympäristössä, folkloristi Elina Makkonen tehtaalaislapsuudesta Kaltimossa (2009), kasvatustieteilijä Outi Ylitapio-Mäntylä lastentarhanopettajien sukupuoleen ja valtaan liittyvistä jaetuista muistoista (2009) sekä folkloristi Ulla Savolainen evakkolapsuuden muistelukerronnasta (2015)³⁹ Pro gradu -tutkielmissaan lapsuuden muistitietoa ovat tutkineet muun muassa Elina Paju (2001), Jenni Niskanen (2007) ja Laura Ekholm (2017).⁴⁰ Historiantutkija Saara Tuomaala (2004) käytti väitöskirjassaan kokemukertomuksia selvittäessään suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaamista 1920- ja 1930-luvulla kahdessa maalaiskylässä.⁴¹ Vuonna 2016 valmistui sosiologi Marjo Laitalan ja Vesa Puurosen tutkimus koulukotien kasvattien vaietuista kokemuksista.⁴² Historioitsija Antti Malinen on tutkinut sotienjälkeisen ajan lapsuutta, esimerkiksi luonnon merkitystä vaikeissa olosuhteissa eläneiden lasten elämässä⁴³ ja historioitsijat Essi Jouhki ja Kaisa Vehkalahti sotien jälkeisistä lapsuusmuistoista aukeavia maisemia ja kasvuympäristöjä Pohjois-Suomessa.⁴⁴

Konstruktiivinen muistitietotutkimus voidaan jakaa epistemologisesti eli tietoteoreettisesti kolmeen suuntaukseen Jürgen Habermasin jaottelun pohjalta: selittävään, ymmärtävään sekä kriittiseen tutkimustapaan. Kriittinen teoria haas-

³⁸ Korkeakangas 2016, 266.

³⁹ Korkeakangas 1996; Makkonen 2009; Ylitapio-Mäntylä 2009; Savolainen 2015.

⁴⁰ Paju 2001, Niskanen 2007; Ekholm 2017.

⁴¹ Tuomaala 2004.

⁴² Laitala & Puuronen 2016. Niin ikään vuonna 2016 valmistui laaja selvitys lastensuojelun sijaishuollon epäkohdista ja lasten kaltoinkohtelusta vuosina 1937–1983. Selvitystä varten haastateltiin laajaa joukko perhehoidossa, lastenkodeissa ja koulukodeissa olleita henkilöitä heidän kokemuksistaan laitoksissa. (Hytönen ym. 2016).

⁴³ Malinen 2017, 2019.

⁴⁴ Jouhki & Vehkalahti 2021.

taa sekä positivistisen että hermeneuttisen tradition, vaikkakin kritiikin kärki kohdistuu enemmän positivistiseen traditioon. Kriittinen teoria pyrkii etsimään ja paljastamaan piilossa olevia uskomuksia ja käytäntöjä, jotka rajoittavat vapautta, oikeudenmukaisuutta ja demokratiaa. Jürgen Habermas pyrki Max Weberin tavoin yhdistämään ymmärtävän (tulkinnallisen) ja selittävän (kausaalisen) elementtejä metodologisesti hybridissä lähestymistavassaan. Habermas määrittelee käsitteen selittävä tai tekninen tiedonintressi, joka perustuu rationaaliseen syy-seuraussuhteita etsivään päättelyyn. Sen sijaan ymmärtävä eli hermeneuttinen traditio liittyy praktiseen tiedonintressiin; valistukseen, ymmärrykseen ja keskusteluun. Habermasin mukaan kumpikaan näistä tiedonintresseistä ei kuitenkaan muuta maailmaa vapauden, oikeudenmukaisuuden ja demokratian suuntaan. Tarvitaan kriittinen eli emansipatorinen tiedonintressi, jolla pyritään paljastamaan ideologioita, joissa estetään ja rajoitetaan tiettyjen ryhmien pääsyä tiedon piiriin tai heidän tietoisuuttaan olemassa olevista olosuhteista. Päämääränä on saavuttaa yhteisymmärrys yhden tai useamman toimijan välillä vuoropuhelun avulla, jolloin toimijoiden puhe oikeutetaan ja siihen uskotaan.⁴⁵

Selittävän tutkimustavan mukaan muistitietotutkimus perustuu positivistiseen tietoteoriaan ja muistitieto nähdään tutkimusta täydentävänä ja elävöittävänä lähteenä. Tutkimuksen kohdetta ja aineistoja käsitellään mahdollisimman objektiivisesti. Ymmärtävä muistitietotutkimus etsii faktojen sijaan merkityksiä. Muistelu nähdään kerrontana, menneisyyden tulkintana ja prosessina lähtökohdanaan nykyisyys ja kerronta-ajan merkitykset. Ymmärtävän muistitietotutkimuksen avulla pyritään selvittämään, mitkä asiat olivat muistelijoiden mielestä muistamisen arvoisia, ja mikä on muistelijan suhde yhteisöllisesti hyväksyttyihin menneisyyden tulkintoihin. Tämä tapahtuu dialogissa tutkijan ja muistelijoiden tai muistelukerronnan välillä. Kriittisen muistitietotutkimuksen avulla menneisyyden tulkintaa pyritään arvioimaan sekä suuntaudutaan tietoisesti emansipaatioon ja vallitsevien olosuhteiden kriittiseen tarkasteluun.⁴⁶

Riina Haanpää kritisoi muistitietotutkimuksen sitomista tiukasti johonkin tiettyyn tietoteoreettiseen suuntaukseen. Eri tasot voivat sijaita tutkimuksessa limittäin. Haanpää toteaa, että myös muistitieto voi lähestyä selittävää tutkimustapaa, mutta sen tavoitteena on mahdollisen menneisyyden totuuden etsiminen, vaihtoehtoinen menneisyyden tulkinta, joka rakentuu uudenlaisen muistitietoaineistoista nousevan tiedon avulla. Muistitiedon tuottajat pyrkivät selittämään tapahtumat sellaisina, kuin ne tapahtuivat heidän näkökulmastaan.⁴⁷ Haanpään näkemyksen mukaan tutkija tarkastelee tällöin menneisyyden tulkintoja moni-

⁴⁵ Habermas 1976, 130–133; Baynes 2017, 83–84.

⁴⁶ Makkonen 2010, 113–114; Haanpää 2008, 46; Fingeroos & Haanpää 2006, 36–40; Ukkonen 2006, 186–189.

⁴⁷ Haanpää 2008, 46–47; Fingeroos & Haanpää 2006, 40.

naisina tiedonantoina ja tulkitsee niitä suhteuttamalla ne kerronta-ajan konteksteihin sekä niihin konteksteihin, joissa kerrotut asiat ovat tapahtuneet. Tutkija tekee aineiston tulkinnan ymmärrettäväksi selittämällä. Omassa tutkimuksessani on selittävän muistitietotutkimuksen piirteitä Haanpään määritelmän mukaisesti, jolloin vaihtoehtoinen menneisyyden tulkinta rakentuu lapsuuden äänen kuulemisena ja esille tuomisena menneisyyden yhdeksi mahdolliseksi totuudeksi. Irrottaudun kuitenkin Haanpään tulkinnasta ja asemoin tutkimukseni ensisijaisesti ymmärtävän muistitietotutkimuksen suuntaukseen, sillä pyrin ymmärtämään eri aikojen lapsuuksien subjektiivista muistitietoa, eläytymään kirjoittajien kokemuksiin, elämyksiin, ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin. On tärkeää analysoida myös tutkijan omia positioita tutkimukseen. Itsereflektoinnin merkitys on olennainen akateemisessa muistitietotutkimuksessa ja se paikantuu erityisesti hermeneuttiseen, ymmärtävään tasoon. Tutkijan tehtävänä on löytää tapa tehdä tutkittava kohde ja tutkimuksessa käytetyt käsitteet ymmärrettäviksi.⁴⁸

Muistitietotutkimus on lähtökohtaisesti myös kriittistä, sillä sen pyrkimyksenä on tavoittaa epävirallista, aiemmin kirjoittamatonta tietoa tasavertaisesti virallisen kirjoitetun tiedon rinnalle.⁴⁹ Oma tutkimukseni lähenee kriittisen muistitietotutkimuksen tutkimustapaa, sillä tavoitteenani on etsiä lapsuuden kokemuksista kumpuavaa toista tietoa ja kokemuskertomusten avulla haastaa yleispätevää ja viranomaisten muotoilemaa virallista tietoa. Toinen tieto on luonteeltaan kokemuksellista, yksityiskohtaista, paikantunutta, ihmettelevää, paljastavaa ja pohdiskelevaa. Toista tietoa voidaan tutkia myös virallisen tiedon avulla, jolloin pyritään paljastamaan virallisen tiedon näkökulmasta huono-osaisten tai marginaalissa elävien, valtarakenteiden ala-askelmilla elävien tai eläneiden ihmisten toimintaa alistavia, sääteleviä tai leimaavia rakenteita. Toisen tiedon avulla marginaalisuutta tai huono-osaisuutta voidaan tulkita pikemminkin selviytymisen ja selviytymättömyyden, kuin syrjäytymisen näkökulmasta.⁵⁰ Tutkimukseni tavoitteena on etsiä ”poikkeuksellisia tyypillisyyksiä”, jotka lähtökohtaisesti kyseenalaistavat yhtenäisiä ja yhteen suuntaan kulkevia tapahtumia. Toisaalta etsin myös yleisiä, kollektiivisesti hyväksytyjä tilallisia ilmentymiä lastentarhoissa ja päiväkodeissa. Yhdistän muistitiedosta rakentuvan mikrotason tarkastelun laajempaan makrotason viranomaistiedon tarkasteluun. Vertailun avulla pääsen selvittämään lapsuuden toimijuuden ja toimintaympäristön välisiä yhteyksiä sekä toimijuutta rajoittavia rakenteita.⁵¹

⁴⁸ Naarminen 2018, 124–125; Fingeroos 2004, 82.

⁴⁹ Naarminen 2018, 125.

⁵⁰ Hänninen, Karjalainen & Lahti 2005, 3–5; Hänninen 2005, 107; ks. myös Peltonen 2006, 110–111.

⁵¹ Vanderberg 2010.

Muistitieto on konstruktivistista, suhteellistavaa ja ymmärrykseen pyrkivää tietoa, joka vaatii dialogia tutkijan ja muistelijan tai muistelijoiden välillä (jaettu tieto), jossa risteillään menneisyyden tapahtumien ja nykyhetken välillä. Ontologisesti tarkasteltuna muistelutilanne on prosessi, ei tapahtuma, jossa henkilö muistelee tarinoita, kokemuksia, tunteita elämästään, järjestää niitä narratiivisesti ja kertoo niitä suhteuttaen ne kerrontahetken sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Muistitietoaineisto rakentuu tutkimusprosessin kuluessa tutkijan ja kertojan tai kirjoittajan välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Muistitietoa tutkittaessa on aina tärkeää pitää mielessä myös se hetki, jolloin tarina kerrotaan, mikä merkitys kerrontahetkellä on muisteluun.⁵² Kokemuskertomukset voivat myös itsessään olla vastakarvaisia, jolloin niissä suhtaudutaan kriittisesti tai epäilevästi keruun toteuttajia ja kysymysten laatijoita kohtaan.⁵³ Koska muistelu on dialogia sekä menneisyyden tapahtumien ja kerrontahetken että aineiston ja tutkijan välillä, on tärkeää tiedostaa myös oma tutkijan roolin merkitys tutkimukseen.⁵⁴

Muistitieto on kerrontahetkessä tuotettua menneisyyttä koskevaa tietoa ja tulkintoja siitä, mitä ihmiset uskovat, käsittävät ja tulkitsevat menneisyydessä tapahtuneen. Muistitieto kertoo enemmän merkityksistä kuin itse tapahtumista.⁵⁵ Keskeisen muistitiedon metodologian kehittäjän, Alessandro Portellin, mukaan subjektiivisuus on ainutlaatuinen ja arvokas asia muistitiedossa. Muistitietolähteet dokumentoivat ihmisten henkilökohtaisia vaiheita. Juuri ristiriitaisuudet muistitiedon ja tositahtumien välillä, vaikenemiset ja jopa virheet ovat itsessään tapahtumia, tutkimuksessa käytettäviä kiinnostavia johtolankoja. Muistitieto kertoo siitä, mitä muistelijat halusivat tehdä, mitä he uskoivat tehneensä teko-hetkellä tai mitä he ajattelivat tehneensä kerrontahetken näkökulmasta.⁵⁶

Muistitieto ei pyri tavoittamaan menneisyyden historiallisia faktoja, vaan sitä moniäänisyyttä, joka syntyy, kun tarkastellaan samanaikaisesti menneisyyttä, muisteltavaa aikaa sekä muistelun kohteena olevaa paikkaa. Tällöin tutkimuksessa on keskeistä aiemmin ohitetun tai näkymättömän tiedon näkyväksi tekeminen sekä ihmisten omien kokemusten ja menneisyyden esiin saaminen ja niiden ottaminen vakavasti. Lähdekritiikissä muistelusta ei etsitä esimerkiksi virheellisesti muistettuja yksityiskohtia, salailua ja kaunistelua, vaan lähdetään siitä, että muistelijoiden on oikeus ja myös perusteet tai syyt omiin tulkintoihinsa.⁵⁷ Omassa aineistossani muistitieto toimii ensisijaisesti tutkimuksen lähteenä. Tiedon tuottajia ovat erityisesti lastentarhassa tai päiväkodissa lapsuusajan viettäneet muis-

⁵² Lindholm 2015, 26; Portelli 2012, 44; Leavy 2011, 7; Abrams 2010, 78–79.

⁵³ Korkiakangas 2016, 267–268.

⁵⁴ Hytönen 2016, 328; Pöysä 2015, 81.

⁵⁵ <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:muistitieto> ; Portelli 2006, 55.

⁵⁶ Portelli 2003, 16; Portelli 2015, 52; Peltonen 2012, 12; Abrams 2010, 81.

⁵⁷ Ukkonen 2000, 14; Korkiakangas 1999, 162–163.

telijat, jotka toimivat ja ovat toimineet tiettyssä ajassa ja paikassa (kontekstissa) tiettyjä tarkoituksia toteuttaen. Tästä seuraa, että ihmisten omien kokemusten vakavasti ottaminen on keskeistä aineiston käsittelyssä. Koska tutkimani henkilöt muistelevat varhaislapsuuden aikaa, ei ole mielekästä lähteä käsittelemään aineistoa sitä kautta, miten ”oikeita” kirjoittajien lapsuuden muistot ovat. Olenaisempaa on tavoitella sitä muisteltua lastentarha- tai päiväkotilapsuutta, jonka avulla päästään lähemmäksi kokemuksia lapsena olemisesta, lapsuuden merkityksellisyyden näkökulmaa.

Mikrohistorialliselle tutkimusotteelle on tunnusomaista herkkyyys yksityiskohdille, niiden havaitseminen ja tulkitseminen osana historiankirjoitusta.⁵⁸ Saa-ra Tuomaala on käyttänyt tutkimuksessaan historiallisen kontekstoinnin menetelmää, joka korostaa yksityisyyteen, ainutkertaisuuteen, paikalliseen ja elämäntapa-tyhtäntöihin sitoutuvaa historian tutkimusta.⁵⁹ Pyrin omassa tutkimuksessani tähän, mutta toisaalta kontekstoin yksityistä ja paikallista myös osaksi yleistä ja suunniteltua, kun yhdistän muistitietoa lastentarhan ja päiväkodin viralliseen keskusteluun tilallisuudesta. Kokemuskertomukset voivat rikkoa viranomaiskertomusten ”sileää pintaa” ja esimerkiksi lastentarhalapsuuden elettyä tilaa koskevat historialliset prosessit voivat avautua entistä monipuolisemmin.⁶⁰ Portelli toteaa: ”Muistitietotutkimuksen monipuolisuus perustuu kuitenkin sille tosiasialle, että väärät lausumat ovat silti psykologisesti tosia ja että tämä totuus voi olla yhtä tärkeä kuin asiasisällöltään luotettavammat kuvaukset.”⁶¹ Portellin mukaan kaikkein arvokkain tieto saattaa olla se, mitä kertoja jättää kertomatta, esimerkiksi tekoja, jotka entisaikoina pidettiin täysin oikeutettuina, mutta joita ei nyky-
päivänä voida hyväksyä eikä niistä haluta puhua. Muistitieto rakentuu konstruktivistisesti, jolloin se saattaa muuntua, vääristyä tai unohtua kokonaan. Tällöin ei niinkään kerrota tapahtumien todellisuudesta, vaan tuotetaan todellisuuden tul-
kintoja.⁶²

Muistamisessa on mukana henkilökohtaisesti koettua ja yhteisesti jaettua. Ihmiset rakentavat lapsuudesta lähtien tietoisesti tai tiedostamattaan omaa historiakuvaansa, joka muokkautuu elämän aikana. Historiatietoisuus on vahvasti yhteiskunnan ja kulttuurin ehdollistamaa. Ihmisen toiminnasta jää monenlaisia jälkiä, kuten rakennuksia, puistoja ja patsaita, jotka yhdessä kertomusten kanssa antavat vastauksia menneisyyden kysymyksiin siirtyen sukupolvelta toiselle. Yhteiset kokemukset (kuten lastentarha- tai koulumuistot) ja normatiiviset elämäntapahtumat (kuten lastentarhan tai koulun aloittaminen) jaksottavat henkilö-

⁵⁸ Portelli 1997, 5–8.

⁵⁹ Tuomaala 2004, 12–13.

⁶⁰ Tuomaala 2004, 43.

⁶¹ Portelli 2006, 57–58.

⁶² Korkiakangas 1996, 35–36.

kohtaista elämänkulkua. Yhteisiä kokemuksia voidaan kuvittaa henkilökohtaisilla tai eloisilla yksityiskohdilla.⁶³ Eloiset muistot ovat itselle emotionaalisesti merkityksellisiä tapahtumia, kuten elämäнкаaren tapahtumat (syntyminen, kuolema, avioliitto), ensimmäiset tapaamiset (tulevaisuuteen vaikuttanut henkilö), toistuvat päivittäiset toiminnot (esim. päiväkotiin tai kouluun meno, arkiaskareet), pelko-, uhka- tai vaaratilanteet sekä erityiset onnistumisten ja saavutusten kokemukset.⁶⁴ Lapsuuden muistelussa korostuu kokemusten ainutlaatuisuus ja oma-kohtaisuus ilmenee yksityiskohdissa kulttuurisen kontekstin ”suuren kertomuksen” sisällä.

Muistelu lapsuuden ja aikuisuuden välisenä dialogina

Lapsuusmuistojen kerronnalle on ominaista kertojan palaaminen lapsuuden kokemukseen katsoen, tulkiten ja arvioiden sitä kerrontahetken arvojen ja käsitysten näkökulmasta. Siksi lapsuuden kertomuksissa on aina läsnä ainakin kaksi ääntä, kerrontahetken aikuisuuden ääni ja muistellun lapsuuden lapsen ääni. Muisteleminen on liikkumista ajassa, sillä muistoja tulkitaan uudelleen ja työstehtään jatkuvasti yksin tai yhdessä toisten kanssa. Olennaista on, kuinka pitkä aika on kulunut muistellun ajankohdan ja kerrontahetken välillä. Muistitietoaaineisto on aina riippuvainen syntyhetkensä ajasta, paikasta ja tarkoituksesta sekä lukijan ja tutkijan tulkinnoista. Muisteluaineiston käyttöä tutkimuksessa ja sen validiteettia on tarkasteltava aina pitäen mielessä nämä muistelutapahtuman reunaehdot.⁶⁵ Muistikuva on koetun kaltainen, mutta ei alkuperäinen. Kertoessamme muistoa toistamme tunteen rakenteen, vaikka samalla saatamme pohtia muiston todenperäisyyttä.⁶⁶

Lapsuuden muistelu on aktiivista toimintaa, joka ei ole menneen todellisuuden esittelyä, vaan eletystä elämästä nostettuja muistoja ja kokemuksia. Muistot voivat peilata mennyttä elämää, selittää tapahtunutta tai olla suunnannäyttäjänä tulevalle.⁶⁷ Lapsuuden muisteluun sisältyy usein pohdintoja tapahtumien merkityksistä ja niiden jälkeen koetuista asioista. Muistoihin liittyy voimakas elämyksellisyys ja visuaaliset mielikuvat. Muisteleva henkilö on aikuinen, vaikka henkilökohtaiset muistot ovat lapsen muistoja. Lapsuuden muistelu voi olla nostalgisesti sävyttynyttä, jolloin etsitään jotain kadotettua, kaivattua ja muistelun kautta pysyvää.⁶⁸

⁶³ Kalela 2000, 23–25; Tuomaala 2004, 37; Abrams 2010, 79.

⁶⁴ Tuomaala 2004, 36–37; Sabbagh 2009, 6; Korkiakangas 2013, 28–29; Korkiakangas 1996, 27–28.

⁶⁵ Musgrove, Leahy & Moruzi 2019, 18; Hytönen 2013, 13; Makkonen 2009, 16.

⁶⁶ Vilkkonen 1997, 168, 221; Makkonen 2005b, 88–89.

⁶⁷ Arbaeus 1993, 48.

⁶⁸ Korkiakangas 1996, 33–41; Makkonen 2004, 108–109; Hytönen 2019, 345.

Koska tutkimusaineistonani ovat aikuisten kertomat lapsuuden kokemukset, tarkastelen lähemmin lapsuuden ja aikuisuuden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Marjatta Bardy määrittelee lapsuuden ja aikuisuuden kategoriat lapsen ja aikuisen elämänvaiheiden näkökulmasta käsin.

Taulukko 1. Lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden tarkastelun neljä ulottuvuutta (Bardy 1996, 201).

| Elämänvaihe | Yksilö | |
|-------------|------------------------|---------------------------|
| | Lapsi | Aikuinen |
| Lapsuus | Lasten lapsuus 1. | Aikuisten lapsuus 2. |
| Aikuisuus | Lasten aikuisuus 4. | Aikuisten aikuisuus 3. |

Nelikentän tehtävänä on tuoda esille, kenen näkökulmasta lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita tarkastellaan. Bardyn mukaan kyse on kronotopiasta, ajan ja paikan yhdistelmästä. Synkronisia reaalitodellisuuden tässä ja nyt -tilanteita kuvaavat lasten lapsuus ja aikuisten aikuisuus. Diakroninen eriaikainen ulottuvuus aukeaa aikuisten muistellessa mennyttä lapsuuttaan, jota toki rakennetaan nykyhetkestä käsin. Lasten aikuisuus ilmentää futurologista dimensiota, jossa nykyhetken valinnat vaikuttavat tulevaisuuden tekoihin. Olennaista on kuitenkin, kenen näkökulmasta lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita tarkastellaan. Ruudussa yksi oleva lapsi näkee esimerkiksi aikuisten aikuisuuden tai tulevan lasten aikuisuuden eri näkökulmasta kuin ruudussa kolme oleva aikuinen.⁶⁹ Bardy pohtii myös lapsuus–aikuisuus suhteiden järjestystä. Hän erottaa toisistaan perättäisen, sisäkkäisen ja rinnakkaisen järjestyksen. Perättäinen järjestys kuvaa luonnon järjestystä, jossa ihminen kehkeytyy asteittain lapsesta aikuiseksi. Sisäkkäinen järjestys liittyy muun muassa muisteluun, lapsen löytämiseen itsestä. Lapsuustutkimuksessa ilmenee voimakkaasti lapsen näkeminen ”tässä ja nyt”, itsenäisenä ja toimivana ihmisenä, jossa lapsuuden ja aikuisuuden välistä suhdetta pyritään tarkastelemaan rinnakkain.⁷⁰

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan aikuisten lapsuuden dimensiota aikuisuuden näkökulmasta. Koska muistelu kuitenkin tapahtuu aikuisuudesta käsin, muisteltavan ajankohdan lisäksi itse muistelun ajankohdan huomioiminen on tärkeää ja hedelmällistä eli lapsuuden muistelu aikuisten aikuisuuden muisteluhetken reaalitodellisuudesta käsin. Sitoudun Chris Philon näkemykseen, jonka

⁶⁹ Bardy 1996, 200–202.

⁷⁰ Bardy 1996, 205–207.

mukaan aikuisten ja lasten maailman erillisyyks tulee hyväksyä. Se saattaa olla jopa välttämätöntä, jotta lapsuuden ainutlaatuisuus ei ole uhattuna. Philo muistuttaa, että me kaikki olemme olleet kerran lapsia, vaikka lapsuudet vaihtelevat ajassa ja paikassa, sukupuolen, etnisyyden, yhteiskuntaluokan ja monen muun seikan välillä. Erityisesti tietyt paikat voivat laukaista paluun lapsuuden hetkiin, tunteisiin ja jopa sisältöihin. Muistin ja mielikuvituksen avulla on mahdollista yltää lapsuuden maailmaan vielä kerran; tarvitaan kuitenkin heittäytymistä ja herkistymistä. Muistellessa ihmisen tietoinen, älyllinen tietoisuus vapautuu tuotamaan muistiimme varastoituneita tiedostamattomia paikkoja, tapahtumia tai tunteita.⁷¹ Muistelun ja kerronnan taustalla on kunkin kertojan yksilöllinen lapsuus, josta kerrontahetkellä konstruoidaan relevantti lapsuuden tulkinta.

Muisti on käytössä koko ajan kehossa ja tunteiden kautta alitajunnassa. Muistaminen ei ole vain menneen jäljittämistä historiasta, vaan uusi rakennelma, jossa muistot palautetaan tämänhetkiseen tietoisuuteen. Jotkut aikuiset voivat muistaa lapsuuden hyvin perusteellisella ja vivahteikkaalla tavalla, mutta tämä vaihtelee paljon ihmisten välillä. Aikuisen mentaalinen rakenne on muuttunut niin paljon lapsuudesta, että heidän on vaikeaa kuvitella lapsen maailmaa. Aikuiset näkevät maailman kokemustensa valossa ja kehittävät omaa sisäistä maailmaansa vastineena lapsuuden pulppuavalle sekasorrolle. Lasten elämä on ladattu tunteilla ja sitä tavoitellakseen aikuinen tarvitsee mielikuvitusta.⁷²

Muistamiseen vaikuttaa aika, sisältö sekä ajan mukana muisteluprosessiin tulleet uudet assosiaatiot. Usein lapsuudesta muistellaan positiivisia, miellyttäviä muistoja. Vaikka muistot viittaisivat epämiellyttäviin kokemuksiin, muistelijat voivat ottaa niihin vuosikymmenten etäisyyden ja tarkastella niitä tämän päivän kokemusten näkökulmasta. Muistojen virheellisyys voi johtua asioiden ja tapahtumien jäsentymisestä ja muokkautumisesta pitkäkestoisessa muistissa. Esimerkiksi tietty tuoksu voi palauttaa mieleen jonkun erityisen tapahtuman tai ajan kohdan. On vaikeaa erottaa, onko elävältä tuntuva muistikuva peräisin todellisesta tapahtumasta vai liittyykö se asioihin, joista olemme lukeneet tai keskustelleet.⁷³ Muisteliija voi myös muistella jotain tapahtumaa tarkoituksellisesti tai tahattomasti, vaikka ei ole itse ollut paikalla. Jokin tietty aikakausi voi liittyä niin voimakkaasti muistelijan elämään, että hän yhdistää aikakauden tapahtuman osaksi omaa elämäntarinaansa ja näin toimii tämän aikakauden asiantuntijana lukemansa tai kuulemansa perusteella.⁷⁴ Omassa tutkimuksessani yksi mielenkiintoinen vastaajajoukko koostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisista, jotka muistelevat omaa lapsuuttaan lastentarhassa tai päiväkodissa. On kiinnostavaa

⁷¹ Philo 2003, 9–14; Jones 2003, 32.

⁷² Jones 2003, 26–29.

⁷³ Kalakoski 2014, 23–25; Abrams 2010, 84.

⁷⁴ Miettunen 2014, 169.

tarkastella, kuinka nämä ammattikuntansa ja alansa asiantuntijat rakentavat omaa muisteltua lapsuuttaan ja löytyykö heidän tavastaan muistella joitakin yhdistäviä piirteitä nimenomaan ammatin kautta rakentuvan asiantuntijaposition kautta.

Yhteisöllinen muistelu varhaislapsuuden kokemusten rakentajana

Yksilöllisesti koettu todellisuus on aina sidoksissa kollektiiviseen ja sosiaalisesti jaettuun historiaan, vaikka nämä sidokset voivat olla tiedostamattomia ja tunnistamattomia. Muistitiedon yhteisölliseen rakentumiseen vaikuttavat kulttuurisen kerronnan mallit ja kertomistavan traditiot. Toisaalta muistelukerronnan aiheena voivat olla yhteisöllisesti koetut ja tulkitut tapahtumat. Henkilökohtaiset kertomukset muuttuvat yhteisöllisiksi, kun niitä kerrotaan toistuvasti ja muut ihmiset oppivat tuntemaan niiden keskeiset sisällöt. Yksilöllinen kokemus, kuten omassa aineistossani vaikkapa pelon tunne yksinäisen lastentarhamatkan aikana, on helppo erottaa yhteisestä menneisyyden tulkinnasta. Jos kerrotaan monia ihmisiä koskeneista tapahtumista tai historiallisista ajanjaksoista, esimerkiksi sota-ajan lastentarhamuistoista, on erottaminen oman elämän ja yhteisen menneisyyden tulkinnan välillä hankalampaa.⁷⁵

Pirjo Korkiakankaan mukaan muisteltaessa luodaan ja neuvotellaan yleisesti hyväksyttäviä ja vuorovaikutuksessa toimivia versioita siitä, mitä on koettu tapahtuneen.⁷⁶ Korkiakangas sitoo yksilöllisen muistin historialliseen, kollektiiviseen ja sosiaaliseen muistiin. Muistelutilanteessa toisilta kuullut yksityiskohdat ja tapahtumiin liittyvät tosiasiat sekoittuvat muistelijan omiin muistikuviin. Korkiakangas kertoo esimerkin varhaislapsuuteen liittyvän tapahtuman muistelusta, jossa Jämsän vanhan puukirkon paloa kuvaillaan 4-vuotiaan tytön näkökulmasta. Kertomuksessa henkilökohtaiset muistot ja kollektiivinen, historiallinen muistiaines limittyvät toisiinsa muodostaen ymmärrettävän, loogisen kokonaisuuden. Korkiakangas tulkitsee kertomusta kertojan kielenkäytön ja muistelun kerrostumien kautta. Ensimmäisessä persoonassa kirjoitettu muistelu yhdistyy yleensä kertojaan itseensä ”muistan, kun nousin pihamaalla pienen kiven päälle seisomaan”. Henkilökohtaisia aineksia kertomuksessa ovat kuvaus mummolassa olostä sekä ”tulen lieskojen ja leveän haiun” katsominen. Me-muodon käyttö kertomuksessa viittaa toiseen kertojaan ”mummun kanssa olimme lähteneet”. Eloisaksi muistelun tekevät yksityiskohdat ja nostalgisoivat tunnelmat, kuten ”kaikille tuli haikea mieli”. Meidän on ymmärrettävä sekä muistelun ajallisia ja paikallisia tapahtumakonteksteja (muistelu lähteenä) että muistin ja muistelun toimin-

⁷⁵ Ks. esim. Ukkonen 2000, 41; Korkiakangas 2006, 126–128.

⁷⁶ Korkiakangas 1996, 17.

nan periaatteita (muistelu kohteena), jotta voimme analysoida yksilöllisten muistojen rakentamaa koettua todellisuutta.⁷⁷

Ihmisten elämäntarinoissa ei ole kyse ainoastaan muistetuista kokemuksista, vaan sukupolvien välittämästä tiedosta ja tarinoista, ajasta varhaisessa lapsuudessa, jota ei itse välttämättä pysty muistamaan tai ajassa ennen omaa syntymää. Mielikuvat, jotka ovat havaintoihin tai kokemuksiin perustuvia vaikutelmia, syntyvät todellisuudesta sekä elämästämme osana kulttuurista perintöä.⁷⁸ Muisti on sosiaalista silloin, kun se jaetaan jonkun itselle tärkeän ryhmän kanssa, kuten perheen, ystävien, työyhteisön, asuinympäristön tai kuten tässä tutkimuksessa yhteiskunnallisen lastenkasvatusinstituution kanssa. Yhteisö, jossa olemme eläneet ja toimineet, määrittelee omat ehtonsa sille, mikä on muistamisen arvoista.⁷⁹

Lapsuutta muisteltaessa on tyypillistä yhdistää henkilökohtainen ja perheen tarina sekä laajempi yleinen historia toisiinsa. Perheiden tarinoita muistellaan ja kerrotaan yhä uudelleen. Erityisesti vanhemmat voivat luoda lapsilleen yhteisen jaetun muistin ja historian esimerkiksi katselemalla suvun valokuvia tai kertomalla tarinoita perheeseen ja sen kulttuuriin liittyvistä asioista. Näin vanhemmat antavat merkityksiä tapahtumille, joita lapset eivät muista.⁸⁰ Muistoja syntyy myös aikuisten asettamista vaatimuksista tai odotuksista. Lapsuusmuistoja sävyttää se, missä määrin lapsilla on ollut päätäntävaltaa omaan elämäänsä. Varhaislapsuus rakentuu tutkimuksessani perheen ulkopuolisen instituution puitteissa tapahtuneen toiminnan ja kokemusten muisteleminen. Lastentarhan lapsuusmuistojen rakentumisessa omat vanhemmat ovat olleet lähes aina poissaolevia, joten se eroaa esimerkiksi perhetarinoiden tutkimisesta. Kuitenkin vanhemmilla, sisaruksilla tai lapsuusajan kavereilla on paikkansa muistojen rakentumisessa yhteisen kerronnan kautta.

Lapsuuden ääni ja toimijuus historiallisessa tutkimuksessa

Koska toimijuus on yksi tutkimukseni keskeisiä käsitteitä, pohdin sen problematiikkaa lapsuuden historiasta ja muistitietotutkimuksesta käytävän ajankohtaisen keskustelun näkökulmasta. Historioitsija Mona Gleason kritisoi toimijuuden käsitteen yhdistämistä lapsuuden ideaaliin. Gleason kysyy, tulisiko lapsuuden historian tutkimuksessa keskittyä siihen, kuinka lapset toimivat omilla ehdoiltaan aikuisten maailmassa, ei niinkään, kuinka lapset reagoivat aikuisten määrä-

⁷⁷ Korkiakangas 2006, 129–131.

⁷⁸ Haanpää 2008, 115.

⁷⁹ Korkiakangas 1999, 164; Ukkonen 2000, 41.

⁸⁰ Gränö 2000, 44–45.

yksiin. Voidaan myös pohtia, onko toimijuus aina pysyvää, ainutlaatuista ja tunnistettavissa olevaa lapsuuden historiassa.⁸¹

Kun historioitsijat etsivät lapsen ääntä, vaarana saattaa olla lapsen äänen ja toimijuuden yhdistäminen samaksi asiaksi. Laajemmin tarkasteltuna lapsen ääni voi tarkoittaa mielipidettä, tunnetta tai käyttäytymistä, mitä lapset oikeasti ajattelivat, miltä heistä tuntui ja mitä he tekivät, eikä niinkään, mitä heidän toivottiin tekevän.⁸² Kuitenkin muisteltaessa esimerkiksi lapsuuden tärkeitä ihmisiä saatetaan ilmaista kulttuurisesti sopivia tunteita, ei niinkään sitä, mitä oikeasti tunnettiin.⁸³ Sosiologisena käsitteenä toimijuus sen sijaan sijoitetaan vastakkain sosiaalisten rakenteiden kanssa. Sosiaaliset rakenteet syntyvät sosiaalisista käytännöistä ja uskomuksista ja toimijuus voidaan määritellä yksilön kykynä toimia itsenäisesti valintoja tehden suhteessa sosiaalisiin rakenteisiin. Ongelmaksi saattaa muodostua myös lapsuuden ja aikuisuuden asettaminen vastakkain. Yksinkertaistetut vastakkainasettelut lapsuuden ja aikuisuuden välillä eivät kerro menneisyyden ihmisten vuorovaikutuksen monimutkaisuudesta. Lapsuuden historian kontekstissa toimijuus nähdään usein lasten kykynä vastustaa aikuisten luomia rakenteita, mikä ei välttämättä heijasta menneen ajan ihmisten vuorovaikutuksen moninaisuutta.⁸⁴ Kun puhutaan lapsista toimijoina, on aina otettava huomioon ne reunaehdot ja ajalliset kytkökset, joiden sisällä lasten ja erityisesti muistellun lapsuuden toimijuutta käsitellään. Kokemuksen kautta ymmärretty toimijuus on siis pikemminkin joidenkin tilanteiden kautta luotu tai historiallisille toimijoille myönnetty asema kuin toimijoiden näkeminen toisiaan yhdistävinä, autonomisina, vapaan tahdon harjoittajina.⁸⁵

Historioitsijat Karen Vallgård, Kristine Alexander ja Stephanie Olsen tarjoavat toimijuuden käsitteen tutkimiselle metodologisia vaihtoehtoja yhdistämällä lapsuuden historian tunteisiin. Tunteisiin liittyviä muotoiluja voidaan pitää tunnerakenteen malleina tietyssä yhteiskunnassa tiettynä aikana. Tunteet heijastavat valta-asetelmia ja ovat näkyvissä tietyn yhteiskunnan jäsenten arkielämässä. Tutkijat ehdottavat lapsen ja lapsuuden näkemistä osana poliittista valtajärjestelmää, joilla tunteita ohjataan, mutta lapsilla on myös omaa toimijuutta esimerkiksi muodostaessaan leikin valta-asetelmia.⁸⁶ Gleasonin mukaan historioitsijoiden tulisi sitoutua lapsuuden monimuotoisuuteen ja ymmärtää

⁸¹ Gleason 2016, 446–449.

⁸² Musgrove, Leahy & Moruzi 2019, 12.

⁸³ Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018.

⁸⁴ Musgrove, Leahy & Morizi 2019, 12.

⁸⁵ Thomas 2016, 326.

⁸⁶ Against Agency - Society for the History of Children and Youth (shcy.org) (luettu 5.5.2021); Musgrove 2019, 8-9.

toimijuuden ja iän välinen yhteys teoreettisena sopimuksena, jossa valta jakautuu epätasa-arvoisesti, relationaalisena ja kontekstualisoituna suhteena.⁸⁷

Tutkijana tehtäväni on tunnistaa toimijuuden ehtoja niissä tarinoissa, joita minulle kerrotaan ja annettava tilaa avoimuuden ilmapiiirille. Toisaalta on tärkeää pohtia, mikä menneessä voi olla tärkeää tälle päivälle ja tulevaisuudelle. Tutkimuksessani lapsuuden toimijuus määrittyy suhteessa aineistosta nouseviin tilallisuuden murrokseen ja jatkuvuuksiin sekä relationaaliseen määritelmään tilasta. Lähtökohtanani on, että lasten toimijuutta ilmenee tänä päivänä ja on ilmennyt aina, mutta sen muoto muuttuu moninaisten tekijöiden, esimerkiksi tilallisten ratkaisujen vaikuttaessa muutokseen. Pyrin etsimään lapsuuden kertomuksista lasten keskinäisen toimijuuden muotoja, esimerkiksi sitä, miten he ovat rakentaneet omaa toimintaansa leikin ja mielikuvituksen avulla ja luoneet omia paikkoja ja tiloja institutionaalisessa ympäristössä.⁸⁸ Tavoitteenani on etsiä empaattisesti tulkiten lapsuuden maailmaa pitäen mielessä, että tutkimuslähteinäni toimivat aikuisten kirjoittamat lapsuuden muistot, joissa nostalgia on vahvasti läsnä. On tärkeää huomioda, että aineistoni koostuu vain tietyn valikoidun vastaajajoukon kirjoituksista, joten suuri osa lastentarha- ja päiväkotikokemuksista jää tavoittamatta.

Toisaalta tarkastelen lapsuuden toimijuutta suhteessa erilaisiin rakenteisiin lastentarhan ja päiväkodin fyysisessä tilassa, vuorovaikutussuhteissa tai toimintakäytännöissä. Tässä mielessä tarkastelen toimijuutta osittain myös aikuisuuden ja lapsuuden vastakkainasetteluna. Tutkimuksessani esimerkkinä toimijuuden sosiaalisesta kontrollista edustavat muun muassa kertomukset niistä rooleista ja odotuksista, joita lastentarha- tai päiväkotilapsuudelle on eri aikoina asetettu. Erilaiset jaottelut ryhmiin, sijoittelut paikkoihin tai toimintoihin esimerkiksi lasten iän tai sukupuolen perusteella kontrolloivat erilaisia mahdollisuuksia ja vaikuttivat lasten toiminnan laajuuteen. Palaan toimijuuden käsittelyyn seuraavassa luvussa, jossa tarkastelen tilallisuutta ja toimijuutta lastentarha- ja päiväkotiarjen analyysin viitekehyksenä.

Lastentarhatila kokemuksellisinä kertomuksina

Muistitietotutkimuksessa ja kokemushistoriallisessa tutkimuksessa on yhtäläisyyksiä sekä tutkimuskysymysten että lähestymistapojen osalta. Muistitietotutkimuksessa muistin konstruktivinen luonne on kiinnostava tarkastelun kohde ajallisen etäisyyden ja kerroksellisuuden vuoksi. Kysymys ei siten niinkään ole alkuperäisistä kokemuksista, vaan siitä, miten aiemmat kokemukset sekä niistä kertovat muistot vaikuttavat uusien asioiden kokemiseen.

⁸⁷ Gleason 2016, 458.

⁸⁸ Ks esim. Bollig & Millei 2018.

Kokemukset voivat toimia välittäjinä historian toimijoiden ja rakenteiden välillä. Rakenteet muokkaavat toimijuutta, mutta myös toimijoilla on muutosvoimaa suhteessa rakenteisiin.⁸⁹ Muistitiedon tutkija Ulla-Maija Peltonen määrittelee kokemuksen tiedoksi, joka syntyy yksilöllisestä tulkinnasta, perustuu kokemukseen omasta elämänpäästä ja on luonteeltaan intuitiivista.⁹⁰ Tunteet, jotka syntyvät ihmisten välisistä suhteista, liittyvät läheisesti kokemukseen. Vaikka muistojen yksityiskohdat voivat vuosien kuluessa haalistua, tapahtumien ydin, toiminta ja tunne ovat läsnä muisteltaessa. Kertomukset voivat käsitellä kertojan omia tai kertojalle läheisten ihmisten kokemuksia. On tärkeää määrittää, kenen kokemus on tutkimuksen kohteena.⁹¹

Marjo Laitala ja Vesa Puuronen ovat tutkineet muistitiedon avulla lapsuuden ja nuoruuden kokemuksia suomalaisissa koulukodeissa vuosina 1940–1985. He erottavat kokemuksen ja tapahtuman toisistaan:

Muistikuvat siitä, mitä koulukodeissa on vuosikymmenten aikana tapahtunut, voidaan asettaa kriittisen tarkastelun alaisiksi, mutta ei kokemuksia tapahtumien vaikutuksista. On mahdollista esittää toisenlaisia, jopa vastakkaisia kokemuksia kuin tässä tutkimuksessa, mutta ne eivät sulje toisiaan pois, vaan ovat ainoastaan erilaisia.⁹²

Sosiaaliantropologi Marianne Gullestad erottaa eletyn ja kirjoitetun lapsuuden toisistaan. Eletty lapsuus on koettua, mutta kirjoitettu lapsuus on kerrottua lapsuutta. Lapsuudesta kirjoitettaessa muistelijä valitsee tapahtumat, joista hän haluaa kertoa, tapahtumien esitystavan sekä millaisen tilan yksittäiset tapahtumat saavat koko tarinan rakenteessa. Kokemustieto vaatii omakohtaisesti koettua tietoa jossain paikassa elämisestä tai olemisesta. Koettu ja kerrottu kokemus ovat siten kaksi eri asiaa. Kirjoittaessa on aikaa valikoida muistot sekä sanat, joilla muistoja rakennetaan.⁹³

Kulttuurintutkija Kirsi Laurénin tutkimus *Suo – sisulla ja sydämellä* kertoo suomalaisten suokokemuksista ja -kertomuksista kulttuurisen luontosuhteen ilmentäjinä. Tutkimuksessa kokemuksen ja elämyksen käsitteet on erotettu toisistaan. Kokemukset liittyvät arjen tilanteisiin ja todellisuuteen, mikä tekee niistä merkityksellisiä. Kokemus on yleensä omakohtainen, mutta se voi olla myös yhteisesti jaettu ryhmässä toteutunut tilanne. Elämykset sen sijaan ovat emotionaalisia, intiimejä kertomuksia, jossa henkilökohtaiset tunteet korostuvat.

⁸⁹ Kivimäki 2019, 18–24.

⁹⁰ Peltonen 2009, 12.

⁹¹ Hytönen 2019, 346; Ylitapio-Mäntylä 2009, 38; Peltonen 2009, 12–14.

⁹² Laitala & Puuronen 2016, 243.

⁹³ Gullestad 1996, 2–11, 28; Laitala & Puuronen 2016, 247–248.

Elämysten luonne on usein hetkellinen, vaikka ne jäävätkin hallitsemaan elämää pitkäksi aikaa. Tunteita voidaan kokea fyysisinä tuntemuksina, aistimuksina ja elämyksinä ja niitä kuvaillaan elämuskertomuksissa. Aistihavaintoihin perustuva esteettinen havaitseminen onkin Laurénin mukaan luonteeltaan elämyksellistä.⁹⁴ Historioitsija Ville Kivimäki toteaa, että on hyödyllistä tarkastella elämysten, muistin ja kokemusten välisiä eroja. Elämyksiä kuvastaa välittömyys ja kehollisuus, kun taas muisti näyttäytyy narratiivisena. Kivimäki sijoittaa kokemuksen elämyksen ja muistin väliin, joskin rajaa näiden käsitteiden välille on mahdotonta määrittää.⁹⁵

Folkloristi Taina Ukkosen mukaan kokemuskerronta on menneisyyden tapahtumien tulkintaa ja puhetta itsestä muille, kerrontaa kertojasta. Kokemuskerronnan keskiössä on tapahtuma tai kokemus ja kertojan suhde siihen ja se vaatii aina kuuntelijan konkreettista läsnäoloa. Kokemuskertomukset sen sijaan ovat kerrontatapahtuman rajattu tulos, joka voidaan rajata tiettyjen muodollisten rakenneyksiköiden avulla.⁹⁶

Yksittäinen muistelijä voi muistelun avulla pohtia omaa elämänsä kulkuaan samalla jakaen kokemuksia ja suhteuttaen niitä muiden kokemuksiin. Muistelun avulla käsitellään myös oman elämän suhdetta historiaan ja tuotetaan julkista historiaa täydentäviä, myötäileviä tai kritisoivia tulkintoja menneestä. Etnologi Kirsi-Maria Hytönen toteaa, että muisteltaessa arviomme ja tulkintamme teoista, tunteista ja kokemuksista kertovat jotain olleellista menneisyyden tapahtumista ja niiden merkityksistä.⁹⁷ Merkitykselliset kokemukset liittyvät sekä omakohtaisiin että yhteisesti jaettuihin arjen tilanteisiin ja todellisuuteen. Muistaminen voidaan jakaa sisäkkäisiin toisille vastakkaisiin, mutta välttämättömiin ulottuvuuksiin: yksityisiin muistoihin liittyvään historialliseen kokemukseen (tunne muisto) ja ideologioista kumpuavaan historialliseen tietoisuuteen (harkittu muisto). Nämä ulottuvuudet muotoutuvat sosiaalisissa ja historialliskulttuurisissa konteksteissa. Ihmisten muistaminen ja unohtaminen muotoutuvat myös heidän odotuksistaan, peloistaan ja toiveistaan suhteessa tulevaisuuteen.⁹⁸

Kaikki menneisyyden muistelu on luonteeltaan narratiivista,⁹⁹ joten kirjoitetun keruuaineiston kohdalla on luontevaa puhua muistelu- tai kokemuskerronnasta. Kokemuskerronnalle on ominaista sisällön kokemukSELLISUUDEN lisäksi historiallisen perspektiivin lyhyys sekä tapahtumien

⁹⁴ Laurén 2006, 81.

⁹⁵ Kivimäki 2019, 23.

⁹⁶ Ukkonen 2000, 38–42.

⁹⁷ Hytönen 2016, 302.

⁹⁸ Ukkonen 2000, 11–12; Peltonen 2009, 22; Passerini 1992, 12–13.

⁹⁹ Bruner 2006, 129–130.

esittäminen totena. Jos halutaan korostaa muistinvaraisuutta, voidaan keruun kategorioina käyttää kirjoitettua muistitietoa, muistelukirjoituksia tai muistelmia.¹⁰⁰ Ulla-Maija Peltonen erottaa toisistaan käsitteet henkilökohtainen kerronta, kokemuskerronta ja muistelukerronta, ja käyttää omassa tutkimuksessaan *'Punakapinan muistot'* jälkimmäistä, koska hän Walter Benjaminia lainaten katsoo muistetun tapahtuman olevan rajaton ja ulottuvan kaikkeen ennen olleeseen ja jälkeen tulevaan, kun taas kokemuskerronta rajoittuu kokemisen piiriin.¹⁰¹ Kokemuskerronta liittyy kertojan oman elämän tai hänelle läheisten ihmisten merkittäviin kokemuksiin ja tapahtumiin sekä tämän kerronnan tulkintaan.¹⁰²

Tässä tutkimuksessa käytän kokemuskerronnan ja kokemuskertomuksen käsitteitä. Tutkimukseni kertomukset edustavat eletyn elämän subjektiivisia kokemuksia lastentarhan ja päiväkodin eletyssä tilassa. Nämä subjektiiviset kokemukset jäsentyvät muistoina ja ilmaistaan kokemuskerrontana. Kerronnan tuotoksena syntyy kokemuskertomus tai kokemukseen liittyvä muisto. Kokemus edellyttää henkilökohtaista muistia, joka syntyy ihmisen havainnoidessa, ymmärtäessä ja tunteissa subjektiivisesti laajempia sosiaalisia, materiaalisia ja historiallisia näkökulmia. Kokemuskertomuksissa käsitellään omaan elämään liittyvien henkilökohtaisten kokemusten lisäksi historialliseksi määriteltyjä ajanjaksoja tai tapahtumia kirjoittajan näkökulmasta, tässä tutkimuksessa kirjoittajien kiinnittymistä yleiseen lastentarha- ja päiväkotikulttuurin ja -ympäristön kerrontaan. Kokemukset liittyvät sekä omakohtaisiin että yhteisesti jaettuihin arjen tilanteisiin ja todellisuuteen, mikä tekee niistä merkityksellisiä. Koska tutkimukseni kohteena ovat varhaislapsuuden muistot, myös elämyksen käsite on olennainen. Tunteita voidaan kokea fyysisesti tuntemuksina, aistimuksina ja elämyksinä ja niitä kuvaillaan elämyskertomuksissa.¹⁰³ En kuitenkaan erottele toisistaan kokemus- ja elämyskertomuksia. Tekstin sujuvuuden ja yksinkertaistamisen takia käytän tässä tutkimuksessa aineistosta enimmäkseen lyhyempää kertomus-käsitettä.

Lastentarhatila tulkittuna - tutkijan paikantuminen tutkimukseen

Tutkijan tulee tiedostaa ja huomioida omat kokemuksensa, tarpeensa ja muistonsa kadotetusta lapsuudesta sekä omat ja jaetut lapsuuden kertomuksensa,

¹⁰⁰ Pöysä 2015, 13–14; Ukkonen 2000, 26.

¹⁰¹ Peltonen 1996, 39, Benjamin 1989, 68.

¹⁰² Makkonen 2009, 16; Ukkonen 2000, 39–40.

¹⁰³ Laurén 2006, 81; 2015, 3.

sillä ne vaikuttavat tutkimuksen kulkuun, rakentavat ja johdattelevat sitä.¹⁰⁴ Tutkijana pyrin olemaan herkkänä oman lapsuuteni emotionaalista kokemusvarantoa kohtaan ja toisaalta kytkemään sen luovalla tavalla identifiikaatioon ja heijastumiseen. Positioni suhteessa päiväkotiympäristöön sisältää lapsuuden näkökulman seurakunnan päiväkerhossa esiopetusvuonna saamiini kokemusten kautta, työntekijän näkökulman lastentarhanopettajan ja päiväkodinjohtajan tehtävistä käsin sekä vanhemman näkökulman kahden päiväkodissa lapsuuttansa viettäneen lapsen äitinä. Nämä erilaisista positioista syntyneet kokemukset haastavat minua tutkijana tunnistamaan itsessäni oman leikkikouluajan lapsen, päiväkotiammatilaisen ja vanhemman osallisuuden lukiessani, valitessani ja analysoidessani aineistoa.

Pohdin myös omaa objektiivisuuttani ja omien arvo- ja kasvatusnäkemysteni vaikutusta analyysiin. Työni lastentarhatoiminnan historian parissa on osaltaan muokannut aikaisempia kokemuksiani osaksi historiallista kerrostumaa.¹⁰⁵ Työskentely Lastentarhamuseossa ja erityisesti keskustelut eri-ikäisten ja eri näkökulmista museoon tutustuneiden museokävijöiden kanssa ovat antaneet monenlaista tarttumapintaa lastentarhatoiminnan historiaan. Toisaalta se, että tunnen varhaiskasvatuskulttuurin toimintatapoja, voi myös auttaa havaitsemaan asioita syvemmin ja hahmottamaan tutkimusaiheeni kokonaisuuksia laajemmin.

Kirsti Karila on tutkinut varhaiskasvatuksen ammattisukupolvia tukeutuen mannheimilaiseen sukupolviajatteluun, jonka mukaan nuorena ammatilaisena hankitut kokemukset ovat merkittäviä työidentiteetin rakentumisen kannalta.¹⁰⁶ Olen itse toiminut lastentarhanopettajana ja päiväkodinjohtajana 20 vuotta eri päiväkodeissa Helsingin alueella. Aloitin päiväkotiturani heti ylioppilaaksitulon jälkeisenä syksynä vuonna 1983 päiväkotia Vironniemessä Helsingissä. Tämä vajaan vuoden mittainen henkilökohtaisen avustajan sijaisuus herätti kiinnostukseni varhaiskasvatuksen maailmaan ja erilaisiin valintoihin, myös tilallisiin, joita kyseisessä päiväkodissa tehtiin. Palasin myöhemmin päiväkotia Vironniemeen lastentarhanopettajaopintojen jälkeen ja työskentelin siellä usean vuoden ajan. Lisäksi olen seurannut omien lasteni päiväkotivaiheita seitsemän vuoden ajan vanhemman roolista käsin päiväkotia Tapiossa Helsingissä. Myöhemmin vaihdoin kyseisen päiväkodin vanhemman roolista ensin lastentarhanopettajan ja myöhemmin päiväkodin johtajan tehtäviin. Sekä päiväkotia Vironniemi että Tapio edustavat jatkuvasti toimintaansa ja varhaiskasvatusympäristöä pedagogisesti kehittäviä yhteisöjä, joissa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä lasten kuuleminen ovat olleet etusijalla.

¹⁰⁴ Treacher 2000, 135–136.

¹⁰⁵ Karila 2013, 10.

¹⁰⁶ Karila 2013, 11.

Molemmat päiväkodit sijaitsivat kerrostalon alakerrassa sijaitsevilla huoneistoissa ja niiden tilajärjestelyt poikkesivat tavanomaisista. Tilallisiin ratkaisuihin, sisustukseen ja viihtyvyyteen oli kiinnitetty paljon huomiota. Molemmissa päiväkodeissa keittiö tilana, keittäjä sekä ruokakulttuuri muodostivat tärkeän osan toimintaa. Olen tietoinen, että tilanne ei silloinkaan ollut samanlainen kaikissa suomalaisissa lastentarhoissa ja päiväkodeissa.

Omilla tilallisilla kokemuksillani on ollut vaikutusta tutkimukseni kysymysten asetteluun sekä valintoihin, joita olen analyysivaiheessa tehnyt. Tutkimukseni kannalta sisäpiiriläisyyteni päiväkodin ammattilaisena kiinnittyä 1980–90-luvuille. 1990-luvulle sijoittuu myös toinen merkittävä rooli päiväkotilasten vanhempana. Tiedostan, että nämä itselleni merkitykselliset työidentiteetit ja äitiyden rakentumisen vuosikymmenet saattavat vaikuttaa näkemyksiini tunteikkaasti, jopa nostalgiseen ja ihannoivaan sävyyn. Olen siis omien kokemusteni kautta tämän ajanjakson aikalainen. Oma tulkintani lastentarha- ja päiväkotitiloista on vain yksi esimerkki mahdollisista tulkinnoista, kuten Niina Naarminen toteaa omassa väitöskirjassaan tarkastellessaan omaa henkilökohtaista ja kokemusperäistä tietoa tutkimaansa yhteisöön. Tutkijana voin ja minun tulee painottaa omaa positiotani tutkijana, mutta teen tulkintaa myös oman taustani kautta.¹⁰⁷

Tutkijan on tärkeää kunnioittaa kertojan ilmaisun autenttisuutta ja eheyttä sekä olla kiinnostunut ihmisistä itsestään, heidän historiastaan ja unelmistaan. Kertoja on oman historiansa subjekti, ei tutkimuksen kohde.¹⁰⁸ Alla olevaan taulukkoon olen koonnut tämän tutkimuksen kannalta ollennaisia kysymyksiä kokemuksesta käsitteenä, kokemuksesta kirjoitettuna lapsuuden muistitietona ja toisaalta tiedon tulkitsemisesta tutkimustietona. Kirjoitettu lapsuus on kerrottua lapsuutta, kun taas eletty lapsuus on koettua. Mielestäni myös eletty ja koettu lapsuus tulee erottaa toisistaan. Elämä elettyinä kertoo siitä, mitä todella tapahtui. Elämä koettuna koostuu mielikuvista, tunnelmista, toiveista, mieliteoista, ajatuksista ja merkityksistä. Ihmiset voivat kokea saman eletyn tilanteen myös täysin vastakkaisesti omakohtaisista lähtökohdista käsin. Elämää kerrotaan aina uudestaan ja uudestaan, joten sitä ei voi tavoittaa sellaisenaan, vaan se on aina sidottu kulloiseenkin kertomukseen.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Naarminen 2018, 123.

¹⁰⁸ Goodson 1992, 237–241.

¹⁰⁹ Sääntti 2007, 35.

Taulukko 2. Tutkimuksessa käytettävään kokemukselliseen muistitietoon ja sen tulkintaan liittyvät tekijät.

| Todellisuus | Kokemus | Muistitieto | Muistitiedon tulkinta |
|-----------------|--|--|---|
| Elämä elettyinä | Elämä koettuna, omakohtaisena tai yhteisesti jaettuna Kokemukset: arjen tilanteet ja merkityksellinen todellisuus Elämykset: emotionaaliset, intiimit kertomukset, jossa henkilökohtaiset tunteet korostuvat (Ruumiilliset kokemukset, aistimukset, tunnekokemukset) | Elämä kirjoitettuna. Henkilökohtaiset kokemukset kertomukset (tunnemuistot) Yhteisölliset kokemukset kertomukset (harkitut muistot) Kirjoittamisprosessi; valikointi, stilisointi, reflektointi - keruuesitteen vaikutus - kenelle kerrotaan - kerronnan ajankohta | Tutkijan omat kokemukset Dialogi tutkijan ja kirjoittajan välillä Kertomusten valinta Tutkijan yksi tulkinta, jossa tutkijan huomioitava oma suhteensa tutkittavaan kohteeseen |

Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat kirjoitetut kertomukset niistä kokemuksista ja elämyksistä, jotka ihmiset kuvailevat merkitykselliseksi. Kertomusten toistot ja yhtäläisyydet sekä hiljaisuudet ja eroavaisuudet muodostavat mielenkiintoisia ja hedelmällisiä kysymyksiä ja ovat siksi aineiston analysoinnin keskeinen kohde. Kirjoitetun muistitiedon erityispiirteisiin palaan luvussa 3.2.

Tärkeä tutkimuseettinen kysymys liittyy tutkijan valtaan valita laajasta tutkimusaineistosta omien tutkimusintressiensä näkökulmasta olennainen materiaali. Koska olen itse vahvasti tutkimusaiheeni sisäpiirissä, on tärkeää pohtia, kuka omistaa tutkimuksessani rakentuvan tarinan ja kenen ääni tutkimuksessa kuuluu. Tutkijana käytän kertomuksia oman tutkimukseni tarkoituksiin ja muodostan niistä omaa tutkimustarinaani. Kirjoittaessani en vain tallenna lastentarhan arkea, vaan luon ja rakennan sitä aktiivisesti. Tutkijan roolissa minun on kuitenkin pyrittävä asettumaan tutkimuksen ulkopuolelle ja tarkasteltava kohdetta riittävän etäältä.¹¹⁰

¹¹⁰ Makkonen 2010, 117; Portelli 1997, 269.

2.2 Tilallisuus ja toimijuus lastentarha- ja päiväkotiarjen tarkastelun lähtökohtana

Maantieteen perinteiset suuntaukset, empirismiin nojautuva aluemaantiede ja spatiaalisia malleja kehitellyt kulttuurimaantiede kohtasivat voimakasta kritiikkiä 1960- ja 70-luvuilla humanistisen maantieteen ja kriittisen yhteiskuntamaantieteen taholta. Humanistisen maantieteen tarkoituksena on tutkia ihmisen elämismaailmaa, ihmistä toimivana ja kokevana subjektina suhteessa ympäristöön.¹¹¹ Maantieteilijä Doreen Massey'n mukaan tila, paikka ja yhteiskunta tulee nähdä relationaalisina toisiinsa kietoutuneina käsitteinä. Tilaa ei voida määritellä staattiseksi ja neutraaliksi, vaan se muotoutuu ajan kuluessa ja on luonteeltaan sosiaalista ja prosessinomaista. Massey korostaa, että tilasta ja ajasta on puhuttava yhtä aikaa, tila-aikana, ei toisilleen vastakkaisina käsitteinä. Tilallisuus on erottamaton osa historiaa ja vastaavasti ajallisuus erottamaton osa maantiedettä.¹¹²

Kasvatustieteilijä Raija Raittilan väitöskirjassa *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen* relationaalisuudella tarkoitetaan ympäristön ja ihmisen välistä dynaamista prosessia, jossa toista ei voi määritellä ilman toista.¹¹³ Kun tilaa tarkastellaan relationaalisena käsitteenä, tutkijat eivät niinkään ole kiinnostuneita siitä, millainen tila on, vaan siitä, miten tila vaikuttaa ihmisiin, miten se muokkaa ihmistä ja ihmisen toimintaa ja toisaalta, miten ihminen muokkaa ja rakentaa tilaa itselleen sopivaksi.¹¹⁴ Tällä tilan ja paikan uudenaikaisella paradigmaattisella näkökulmalla on ollut suuri merkitys maantieteelle, sosiaalitieteelle, naistutkimukselle, kulttuurintutkimukselle ja myös kasvatustieteelle. Massey'n mukaan paikalla ei tarvitse olla rajoja eikä yhtä ainutlaatuista identiteettiä. Paikka voi kuitenkin olla myös ainutkertainen ja sen erityisyyttä uusinnetaan jatkuvasti.¹¹⁵

Tilan ja paikan käsitteiden määrittelyjä on lukuisia ja ne ovat myös toisilleen vastakkaisia. Humanistisessa maantieteessä paikka voidaan määritellä myös henkilökohtaiseksi tilaksi, jossa ihmiset elävät ja toimivat. Kun ihminen havainnoi, tulkitsee ja nimeää ympäristöään, sen fyysiset ominaisuudet saavat merkityksen. Puhutaan yksilölle merkityksellisistä paikoista, joihin liitämme inhimillisiä, subjektiivisia tunteita, arvoja, tietoja, muistoja, merkityksiä, toiveita ja pelkoja. Näin neutraalista tilasta muodostuu paikka, johon kiinnittyminen tapahtuu elämisen kautta ja joka on kytketty johonkin tiettyyn aikaan ja

¹¹¹ Haarni ym 1997, 11–16; Erkkilä 2005, 29.

¹¹² Massey 2008, 8, 13–15; ks. myös Rutanen, Raittila & Vuorisalo 2019.

¹¹³ Raittila 2008, 21.

¹¹⁴ Fuller & Löw 2017, 470.

¹¹⁵ Massey 2008, 30–31.

elämäntilanteeseen. Paikka saa merkityksen kokemusten kautta.¹¹⁶ Yksi humanistisen maantieteen keskeisimmistä tutkijoista, Yi-Fu Tuan toteaa, että ihminen kiinnittyy paikkoihin henkilökohtaisten merkitysten ja arkielämän kokemusten kautta. Paikkoihin liittyvät tunnesiteet vaihtelevat paljon intensiteetiltään, syvyydeltään ja ilmaisutavoiltaan. Toisaalta reaktiot voivat olla luonteeltaan myös puhtaasti esteettisiä.¹¹⁷ Paikan turvallisuus ja pysyvyys liittyvät avoimuuteen, vapauteen, mutta toisaalta myös pelkoon.

Nykypäivän moniarvoinen suhtautuminen ympäristöön, paikkoihin ja tiloihin, on purkanut paikan ja paikattomuuden välistä jyrkkää kahtiajakoa, jolloin myös ei-paikkaa on pyritty tarkastelemaan entistä monipuolisemmista lähtökohdista.¹¹⁸ Paikan tunnetta (*a sense of place*) voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta ilmaista kielellisesti. Onhan kyse nimenomaan tunteesta, johon viitataan esimerkiksi toteamalla, että ”täällä olen kotonani” tai ”tänne tunnen kuuluvani”. Tunne voi olla myös negatiivinen, jolloin kyse on yleensä halusta tai toiveesta päästä pois tai välttää paikkaa, joka saattaa herättää esimerkiksi ikäviä muistoja tai tuntua pelottavalta.¹¹⁹ Sirpa Tani käyttää mielenmaiseman käsitettä henkilökohtaisista, mutta samalla ympäröivän elämysmaailman kontekstiin sidotuista spatiaalisista mielikuvista. Henkilökohtainen paikka voi muuttua sosiaaliseksi tilaksi, kun se on merkityksellinen myös muille ihmisille, vanhemmille, sukulaisille tai kavereille, joiden kanssa ympäristöä tutkitaan. Paikan hengestä voi syntyä myös yleisiä mielipiteitä, joita esimerkiksi joukkotiedotusvälineet, kirjallisuus tai kouluopetus osaltaan muokkaavat.¹²⁰ Rakentaessaan lapsuuden mielenmaisemaa muistelijä asemoi itsensä julkisen ja yksityisen, vallanalaisuuden ja vallankäytön sekä vapauden ja kontrollin vastakkaisiin prosesseihin ja rakenteisiin.¹²¹

Eletty tila tutkimukseni lähtökohtana

Seuraavaksi tarkastelen tilallisuuteen ja toimijuuteen liittyviä käsitteitä, jotka ovat keskeisiä tulkinnallisia välineitä tutkimusaineiston käsittelyssä ja analyysissa. Eletty tila muotoutuu ihmisten keskinäisten suhteiden, tilassa tapahtuvan toiminnan sekä aikaan ja paikkaan kiinnittyvien havaintojen pohjalta laajaksi kokonaisuudeksi fyysisen tilan rinnalle. Kulttuurintutkija Michel de

¹¹⁶ Hyvärinen 2014, 14–17; Fingeroos 2004, 112; Raittila 2008, 16; 2009, 229–230; Haarni ym. 1997, 16–17.

¹¹⁷ Tuan 1974, 93–95; Lappi 2007, 36–37.

¹¹⁸ Kymäläinen 2006, 211.

¹¹⁹ Relp 1986, 6–7; Lappi 2007, 36–37.

¹²⁰ Tani 1996, 103–104; Tani 2017, 1506.

¹²¹ Arbaeus 1993, 47–51; Tuomaala 2004, 34.

Certeau'n paljon käytetty ajatus ”*space is a practised place*”¹²² toimii yhtenä tutkimukseni lähtöajatuksena. Hän käyttää paikkaa ja tilaa eri merkityksessä kuin monet muut humanistisen maantieteen tutkijat. De Certeau'n mukaan paikkaan liittyy pysyvyys ja järjestys ja se saa uusia merkityksiä siinä toimivien ihmisten kautta, jolloin paikka määrittyy tilaksi, eleyksi paikaksi. Paikka koostuu pysyvistä elementeistä, jotka ovat määritelty kyseiseen tilaan tietyssä järjestyksessä ja suhteessa. Tilassa sen sijaan liikkuvat ja muuntuvat tekijät kohtaavat, myös ajallisesti.¹²³ Tila muodostuu, kun jossain paikassa asuvat ja sitä käyttävät ihmiset tekevät ja rakentavat tilan itselleen mieluisaksi yhteistoiminnassa toisten ihmisten kanssa. De Certeau käyttää esimerkkinä tietä, joka on syntynyt kaupunkisuunnittelun tuloksena. Tie tai katu muuttuu kävelevien ihmisten toiminnan myötä käytetyksi tilaksi. Kaupunki opitaan tuntemaan kävelemällä, ei tutkimalla liikkumatonta karttaa.¹²⁴

Sosiologi Anni Vilko soveltaa de Certeau'n ajatuksia omassa tutkimuksessaan kodin merkityksestä elettyä tilana. Materiaalinen, fyysinen tila muuttuu jokapäiväisen toiminnan ja elämisen kautta eleyksi, koetuksi tilaksi. Maantieteellisesti jossain sijaitsevaa paikkaa, Vilkon tutkimuksessa fyysistä asuntoa ympäristöineen, luodaan kodiksi harjoittamalla, ”koulimalla” sitä tähän tehtävään jokapäiväisissä käytännöissä ja pitäen sitä jatkuvassa muutoksessa, kehkeytymisen prosessissa. Vilkon mukaan paikka on ennalta määritelty ja pysyvä, ja se saa monikerroksisia merkityksiä ihmisten toimiessa siinä luoden erilaisia kerrostuneita tiloja.¹²⁵ Tilallisten toimintojen ketjut näyttävät edustavan sitä, mitä tilassa tehdään.

Tila on merkitysten kerrostuma, jossa menneisyys ja nykyisyys kohtaavat. Tilan käsite liittyy yleensä rakennettuun ympäristöön, jonka merkitykset syntyvät rakentajien ja käyttäjien sekä menneen ja nykyisen välisenä vuoropuheluna. Tilassa syntyneet kokemukset ja merkitykset ovat samanaikaisesti sekä henkilökohtaisia että toisaalta yhteisen kulttuurin kautta määrittyneitä. Ihmiset elävät tilassa toisaalta aktiivisina toimijoina ja toisaalta vastaanottavana osapuolena.¹²⁶

Ranskalainen filosofi Henri Lefebvren (1901–1991) pääteos *La production de l'espace*¹²⁷ liitetään maantieteeseen, mutta se vaikutti voimakkaasti myös kasvatustieteellisen ajattelun tilalliseen käänteeseen. Lefebvre käyttää käsitettä

¹²² Certeau 1988; Certeau 2013, 173.

¹²³ Certeau 1984, 117; Saarikangas 2006, 43; Lappi 2007, 40–41.

¹²⁴ Certeau 2013, 173; Vilko 2010, 37; Crang 2011, 108–109; Saarikangas 2006, 84.

¹²⁵ Vilko 2010, 37.

¹²⁶ Saarikangas 2002b, 48–49; Fingeroos 2004, 112; Åström 2016, 341–342.

¹²⁷ Alkuperäinen teos ilmestyi vuonna 1974 ranskankielisenä *La production de l'espace* ja se käännettiin englannin kielelle vuonna 1991 nimellä *The Production of Space*.

representatiivinen tila tai eletty tila, jolla hän tarkoittaa koherenttia yhtenäistä kokonaisuutta, jota luonnehtivat ei-verbaalit symbolit ja merkit. Eletyssä tilassa eletään ja toimitaan antamalla sille samalla merkityksiä, jotka voivat olla emotionaalisia, henkisiä, historiallisia, kulttuurisia tai genealogisia. Tila muuttuu siellä tapahtuvan toiminnan seurauksena. Voidaankin sanoa, että historia jättää jälkensä tilaan.¹²⁸ Michel De Certeau sanoin jokaisella tarinalla on ratkaiseva rooli tilaan liittyvänä kulttuurisena tekona. Näkemykset tilasta kapenenevat, kun siihen liittyviä tarinoita on vähän.¹²⁹

Lefebvre erottaa ajallis-paikallisen tilan tuottamisen kolme tasoa: 1) **Havaittu tila** (*le perçu, perceived space*) liittyy tilan havaitsemiseen konkreettisena, aistittavana, jokapäiväisenä arkisten rutiinien täyttämänä kokonaisuutena rakennetussa ympäristössä tai maisemassa. 2) **Käsitetty tila (käsitteellistetty tai esitetty)** (*le conçu, conceived space*) tarkoittaa tilan virallista, abstraktia määrittelyä, joita suunnittelijat, tutkijat ja kehittäjät ja hallinto kontrolloivat. Käsitteellistetyt tilat ovat abstrakteja ja niihin liittyy loogisuus, taloudellinen, strateginen ja poliittinen ulottuvuus sekä arkkitehtien visuaaliset ratkaisut aikatauluineen ja prosessikaavioineen. 3) **Eletty tila** (*le vécu, lived space*) liittyy tilan käyttäjiin ja arkielämään. Se ilmentää tunteita, mielikuvitusta, kokemuksia, symboleita ja merkitysjärjestelmiä. Eletty tila on ikään kuin symbolinen kerros, joka rakentuu fyysisen tilan päälle. Kaksi ensimmäistä tasoa liittyvät selvimmin valtaan ja tietoon, kun sitä vastoin eletty taso liittyy yhteisön tai yksilön historiaan ja kokemukselliseen maailmaan sekä vallitsevien käytänteiden vastustukseen.¹³⁰

Varhaiskasvatuksen tutkija Nina Rutanen on hyödyntänyt Lefebvren ajattelua tutkimuksissaan pienten lasten tuottamasta eletystä tilasta.¹³¹ Rutanen soveltaa Lefebvren käsitteitä varhaiskasvatukseen, jossa ”havaittu tila” edustaa toimintaa, liikettä ja aika-tilarutiineja, ”käsitetty tila” lakeja, suuntaviivoja ja kirjattuja tavoitteita ja toimintasuunnitelmia sekä ”eletty tila” subjektiivista, kehollista vuorovaikutuksessa koettua merkityksellistä tilaa.¹³² Taidehistorioitsija Kirsi Saarikangas viittaa Lefebvren eletyn tilan käsitteeseen muun muassa tutkimuksissaan *Asunnon muodonmuutoksista. Puhtauden estetiikka ja sukupuoli modernissa arkkitehtuurissa* (2002) sekä *Asuinpaikoista kotiseuduksi. Pääkaupunkiseudun kerrotut ja eletyt lähiötilat 1950-luvulta 1970-luvulle* (2007). Lähiötilan merkitykset muotoutuivat liikkumalla ja toimimalla ympäröivässä

¹²⁸ Middleton 2014, 10–12; Fuller & Löw 2017, 474.

¹²⁹ Certeau 1988, 123.

¹³⁰ Lefebvre 1991, 36–46; ks. myös Saarikangas 2002a, 18–19; Shields 2011, 281; Lappi 2007, 31–32; Åström 2016, 341–342.

¹³¹ Rutanen 2012.

¹³² Rutanen 2012, 46.

luonnossa samalla sitä muuttaen.¹³³ Etnologi Tiina-Riitta Lappi tarkastelee väitöskirjatutkimuksessaan tilaa ja tilallisuutta sosiaalisina konstruktioina käyttäen Lefebvren käsityksiä tilallisten ilmiöiden kolmijaosta.¹³⁴

Tässä tutkimuksessa tarkoitan eletyllä tilalla lastentarha- ja päiväkodin fyysisen tilan päälle rakentunutta, jatkuvasti muuttuvaa, kokemuksellista tilaa, joka ilmenee lapsuudesta kertovissa muistitietoaineistoissa, muuttaa muotoaan, mutta pysyy toisinaan hyvinkin samankaltaisena. Hyödynnän myös de Certeau ja Lefebvren ajatuksia, joissa materiaallinen, fyysinen tila muuttuu jokapäiväisen toiminnan ja elämisen kautta eletyksi, koetuksi tilaksi. Lastentarhan ja myöhemmin päiväkodin fyysinen tila laajenee eri näkökulmista tarkasteltavaksi kokonaisuudeksi, jossa mennyt ja kerronta-aika kohtaavat toimintojen, lapsuuskäsitysten ja käyttötarkoitusten muuttuessa. Tämä tapahtuu yksityisten, kulttuuristen ja yhteisöllisten merkityskerrostumien vuorovaikutuksessa. Omassa tutkimuksessani lastentarha tai päiväkotirakennus rakentuu kerrostuneeksi kohtauspaikaksi, jossa suunnittelu ja käyttäjät sekä ideologiat ja käytännöt kohtaavat.¹³⁵ Tiloissa kohdataan tai estetään ja rajataan kohtaamisia. Tilaa aidataan, suljetaan ja määritellään muun muassa lasten iän perusteella. Toisaalta vallitsevia käytänteitä myös vastustetaan. Lastentarhoissa ja päiväkodeissa kokoonnutaan ja loitonnutaan.

Fyysisistä paikkakokemuksista, lastentarha- tai päiväkotirakennus erilaisine huonetiloineen tai piha lähiympäristöineen, rakentuu tutkimuksessani muistelun kautta moninaisia elettyjä tiloja, joiden merkitykset myös vaihtelevat ajan kuluessa eri sukupolvien välillä. Muistellut henkilökohtaiset lastentarhan tai päiväkodin paikat rakentuvat eletyiksi kokonaisuuksiksi, kuten lastentarhan keittiö aistimuksineen, tunteineen, toimintoineen ja ihmisineen. Yksittäiset eri paikkakunnilta ja eri ajoilta kirjoitetut lastentarhan tai päiväkodin keittiön paikkakokemukset yhdistyvät yleisemmäksi eletyn keittiötilan tarkasteluksi.

Tilallinen käänne – kolmannen tilan käsite

Maantieteilijä Edward W. Soja käyttää tutkimuksissaan käsitettä tilallinen käänne, jolla hän tarkoittaa kriittisen tilallisen ajattelun leviämistä hyvin laajalle alueelle tutkimuksessa, ei ainoastaan maantieteen ja arkkitehtuurin alueille. Tilallisuus nostettiin yhteiskunnallisuuden ja ajallisuuden rinnalle yhtä arvokkaana sekä empiirisessä tutkimuksessa että teoreettisena käsitteenä. Sojan mukaan sosiaalisuus, historia ja tilallisuus ovat kietoutuneet yhteen samanaikaisesti ja monisyisesti. Ihmiset ovat samanaikaisesti sekä tilallisia että

¹³³ Saarikangas 2007, 109–110, 115–116.

¹³⁴ Lappi 2007.

¹³⁵ ks. esim. Saarikangas 2002a, 17.

ajallisia henkilöitä. Sojan tavoitteena oli kannustaa tutkijoita pohtimaan tilaa ja muita sille läheisiä käsitteitä uudella tavalla.¹³⁶ Tila voidaan nähdä sosiaalisena prosessina, jossa sosiaaliset suhteet tuottavat tilan ja toisaalta tila tuottaa sosiaalisia suhteita. Tiloilla ja niiden rakenteilla on merkitystä sille, millaiseksi toiminta ja ihmisten väliset suhteet muotoutuvat.¹³⁷

Sojan teoria pohjautuu pitkälti Lefebvren näkemyksiin tilasta. Sojan mukaan kaikki yhdistyy ”kolmannessa tilassa”, muun muassa objektiivisuus ja subjektiivisuus, abstrakti ja konkreettinen, mieli ja keho sekä tietoinen ja tiedostamaton. Kolmas tila on tilaa käyttävien tai asuvien elettyä tilaa. Kolmanteen tilaan Soja liittää myös vastatilat, joissa vastustetaan vallitsevaa järjestystä. Valtasuhteet ja kuri ovat osa sosiaalisen elämän usein näkymätöntä tilallisuutta.¹³⁸ Soja tukeutuu myös toisen ranskalaisen filosofin Michel Foucaultin heterotopian käsitteeseen.¹³⁹ Foucaultin mukaan tilalla on olennainen tehtävä kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä sekä vallankäytössä, esimerkiksi kurin- ja järjestyksenpidon suunnitelmat kaupunkitilassa. Kun tutkitaan arkkitehtuuria, on kiinnitettävä huomiota ihmisten sijaintiin tilassa, heidän liikkeisiinsä ja keskinäisiin suhteisiinsa. Tilalliset järjestelyt tai arkkitehtuurin projektit voivat edustaa tietyn historiallisen tilanteen poliittista strategiaa. Heterotopia on eräänlainen tilayksikkö, joita löytyy erilaisten, jopa toiminnoiltaan vastakkaisten sosiaalisten tilojen sisältä. Valta liittyy jokapäiväisen elämän arkisiin tilanteisiin ja on luonteeltaan dynaamista.¹⁴⁰

Edward W. Soja määrittelee tilallisuuden kolmena eri tasona. **Ensimmäinen tila** käsittää fyysisen, materiaalisen ympäristön, joka on ihmisestä riippumaton. Se on aistein havaittava, materiaallinen ja sen voi määritellä empiirisesti ja mitata tarkasti. **Toinen tila** käsittää materiaalisen ympäristön silloin, kun se tarjoaa erilaisia kokemuksia ja vaikutelmia. Toinen tila käsittää fyysisestä tilasta ihmisen ajatuksissa muodostuneen tulkinnan, jolloin se saa merkityksen.

¹³⁶ Soja 1996, 2; 1999; 2010, 13–16; Haarni 1997, 87.

¹³⁷ Lefebvre 1991, 110; Saarikangas 2002a, 18; Paju 2013, 77.

¹³⁸ Soja 1996, 67–68; Haarni 1997, 96.

¹³⁹ Heterotopiat, ”toispaikkaisuus” tai vastapaikat tarkoittavat paikkoja tai tiloja, jotka ovat olemassa suhteessa muihin paikkoihin, mutta eri tavalla, ja ne kyseenalaistavat, neutraloivat tai kääntävät nurin ne olosuhteet, joihin ne viittaavat tai joita ne heijastavat tai kuvaavat. Myös utopiassa on kyse tällaisesta paikasta, mutta se ei ole todellinen ja konkreettinen. Sen voi kuvitella, mutta sitä ei pysty paikantamaan fyysiseen ympäristöön. Heterotopian taas voi paikantaa eräänlaiseksi vastapaikaksi, toteutuneeksi utopiaksi, jossa todellinen paikka, kaikki kulttuurin todelliset paikat ovat edustettuina yhtä aikaa, kyseenalaistettuna ja nurin käännettynä.

Foucault’n heterotopioihin kuuluvat alkukantaisten kulttuurien pyhät paikat, joissa suoritetaan kriisi- tai siirtymäriittejä sekä vankilat ja hullujenhuoneet, hautausmaat, teatterin, juhlien, museoiden ja kirjastojen heterotopiat. (Ingström 2014, 167).

¹⁴⁰ Foucault & Rabinow 1989, 13, 48–49.

Neutraaliin ympäristöön kiinnittyy subjektiivisia merkityksiä, kuten tunteita, arvoja, tietoa, muistoja, toiveita ja pelkoja.¹⁴¹ Toisen tilan epistemologiat ovat nousseet esille vastapainona fyysisen tilan suljetuille ja objektiivisuutta vaativille tutkimussuuntauksille.

Soja haluaa kuitenkin purkaa objektiivisen ja tulkinnallisen analyysin vastakkainasettelun tuomalla tarkasteluun **kolmannen tilan** (engl. *third place*) käsitteen. Kolmas tila sisältää kaksi edellä mainittua tilaa, mutta ei kuitenkaan ole niiden yhdistelmä, vaan pyrkii ylittämään tilan kahtiajaon konkreettisesta ja metaforisesta sekä saamaan vaikutteita luovasti näistä molemmista näkökulmista. Kolmas tila sisältää kollektiivisia sääntöjä, merkityksiä, arvoja ja kulttuurin symboleja sekä politiikkaa ja ideologioita. Kolmannelle tilalle on ominaista pyrkimys havaitsemalla, tulkitsemalla ja toimimalla muuttaa ihmisen elämän tilallisia käytäntöjä. Tila ei ole koskaan neutraali tausta toiminnalle, vaan käsittää aina sen kollektiiviset määritelmät ja ideat. Tilan kokemista ei voida erottaa ihmisestä, joka käyttää sitä. Henkilökohtainen tulkinta on kuitenkin sidoksissa tilojen sosiaaliin ja kulttuuriin näkökulmiin, jotka ohjaavat tulkintaa ja luovat sille potentiaalin.¹⁴² Yhdessä nämä kolme tilaa, johon Soja liittää myös historiallisen, sosiaalisen ja poliittisen tason, muodostavat tilallisuuden.¹⁴³

Kasvatustieteilijä Raija Raittila on hyödyntänyt kolmannen tilan käsitettä tutkiessaan lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista sekä pienryhmätoimintaa ja leikkialueita.¹⁴⁴ Raittila tulkitsee Sojan trialektiikkaa tarjouman käsitteen avulla. Ympäristössä on tarjoumia, mahdollisuuksia ja rajoituksia, ilman havaitsijaakin. Ihmiset tulkitsevat näitä tarjoumia yksilöllisesti riippuen myös siitä, onko tulkitsija lapsi vai aikuinen. Kolmas tila käsittää Raittilan mukaan varhaiskasvatusympäristössä olevia julkisia tai piilotettuja yhteisöllisiä sääntöjä ja periaatteita, lakeja tai asetuksia. Esimerkiksi eteistilassa periaatteet ja säännöt voivat liittyä päiväkodin tila-aikapolkuihin, jolloin eteistila voi muuttua vaikkapa pukeutumistilasta leikkitalaksi. Lapset ja aikuiset voivat tulkita päiväkodin eteistilan potentiaalin täysin eri lailla, vaikka tila on fyysisesti molemmille samanlainen. Lapsille tila näyttäytyy kiinnostavina mahdollisuuksina vertaistoimintaan, kun taas aikuiset näkevät tilan ahtaana ja meluisana pukeutumispaikkana.¹⁴⁵

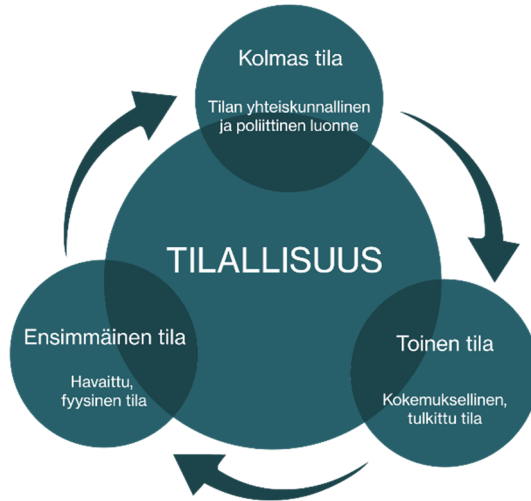
¹⁴¹ Soja 1996, 75; Soja 1999, 265; Raittila 2008, 27.

¹⁴² Vuorisalo, Rutanen & Raittila 2015, 68–69.

¹⁴³ Soja 1996, 74; Soja 1999, 265–270.

¹⁴⁴ Raittila 2008, 2012, 2013.

¹⁴⁵ Raittila 2013, 72–73; Vuorisalo, Rutanen & Raittila 2015, 68.

Kuvio 1. Tilallisuuden trialektiikka Edward W. Sojan mukaan. (Soja 1996, 74; Soja 1999, 265–270.)

Varhaiskasvatuksen tutkijat Mari Vuorisalo, Raija Raittila ja Niina Rutanen ovat tutkineet, miten lasten autonomia rakentuu päiväkodissa käyttäen näkökulmana tilan relationaalisia lähestymistapoja. Sojan ajatuksiin tukeutuen he näkevät relationaalisuuden tilan syntyvän fyysisen ympäristön, fyysisen ja kulttuurisen tilan henkilökohtaisten tulkintojen ja kollektiivisesti jaettujen käsitysten yhteenliittymänä.¹⁴⁶ Omassa tutkimuksessani sovellan kolmannen tilan käsitettä lapsuuden elettyyn tilaan liittyvien kokemuksesta, fyysisen havaitun tilan sekä lastentarha- ja päiväkotitiloihin liittyvien ideologisten, poliittisten sekä kulttuuristen rakenteiden ja suunnitelmien välisenä vuoropuheluna.

Koululaisena toimimisen tiloja ja rajoja tutkineet Riikka Hohti ja Liisa Karlsson näkevät valtasuhteen olevan läsnä kaikissa koulun ihmissuhteissa ja käytännöissä erotuksena staattiselle alistussuhteeseen perustuvalle valtakäsitykselle. Erilaiset järjestykset, esimerkiksi lukujärjestykset, istumajärjestykset ja jonossa liikkuminen, ovat keskeinen osa koulun toimintaa ja valtasuhteiden paikantumisen kohtaa.¹⁴⁷ Myös päiväkodeissa ryhmässä toimiminen edellyttää aikuisten laatimaa järjestystä ajan ja tilan suhteen, muun muassa päiväjärjestyksen, istuma- ja lepopaikkojen ja erilaisten siirtymätilanteissa tai retkillä muodostettujen jonojen ja parien muodossa. Työntekijöiden valta-asetelma lapsia kohtaan vaihtelee ajassa lastentarha-ajan autoritatiivisemmasta kohtelusta tämän päivän vapaampaan kasvatukseen.

¹⁴⁶ Vuorisalo ym. 2018, 46.

¹⁴⁷ Hohti & Karlsson 2012, 128–130.

Lapsuuden merkitykset eivät kuitenkaan koskaan muodostu ainoastaan yhden tahon näkemysten tai kokemusten pohjalta, vaan prosessissa on aina läsnä kaksi suuntaa, aikuisten valta ja lasten vastavalta. Tila voidaan nähdä yhtenä tärkeänä yhteiskunnallistumisen osatekijänä, johon liittyy myös poliittisia intressejä, valtaa ja vastarintaa.¹⁴⁸

Julkiset tilat on suunniteltu usein tietyille osallistujamäärälle ja tilan käyttäjien väliset suhteet on määriteltä. Päiväkotiympäristö rakentuu sisäisten, päivittäisten prosessien sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Ympäristön voi nähdä jatkuvasti muuttuvaksi sosiaalisesti prosessiksi.¹⁴⁹ Sosiologi Harriet Strandell toteaa, että päiväkotitoiminnalle on ominaista virtaava luonne. Lasten päiväkotiarkea koostuu jatkuvista tulemisista, menemisistä ja siirtymisistä paikasta toiseen.¹⁵⁰ Lapsille päiväkotitila näyttäytyy vertaiskulttuurin kohtaamispaikkana, joka voi myös luoda törmäyskursseja aikuisten tarjoamaan kasvatukselliseen tilaan.¹⁵¹ Ann-Marie Markström ja Gunilla Halldén ovat tutkineet lasten käyttämiä resursseja ja erilaisia strategioita, joiden kautta lapset pyrkivät vaikuttamaan, puolustamaan ja rakentamaan päiväkodin sosiaalista järjestystä, ja he ovat todenneet lasten kykenevän tähän ja samalla olevan osa päiväkodin sosiaalisen ja kulttuurisen rakentumisen prosessia.¹⁵²

Sosiologi Elina Paju tarkastelee tutkimuksessaan päiväkodin pieniä arkisia asioita, jotka muokkaavat lasten kokemusta itsestään ja suhteestaan muihin ihmisiin. Paju käyttää horisontaalisen ja vertikaalisen tason käsitettä, jotka tulevat näkyviin myös päiväkodin tilaratkaisuissa. Horisontaalisella tasolla Paju tarkoittaa konkreettisesti tilan jakautumista lasten ja henkilökunnan tiloihin.¹⁵³ Omassa aineistossani horisontaalisella tasolla nousevat esille myös vanhemmille ”sallitut” tilat ja niissä tapahtuneet muutokset. Vertikaalisella tasolla selvitän sitä, miten fyysinen ympäristö, toiminta ja vuorovaikutus ilmenevät kahdella korkeudella, aikuisten keskinäisenä toimintana ja puheena lasten tason yläpuolella sekä lasten toimintana aikuisten katseiden alapuolella.

¹⁴⁸ Kallio 2006, 170; Haarni 1997, 88.

¹⁴⁹ Raittila 2012, 71–72.

¹⁵⁰ Strandell 1995, 105–106.

¹⁵¹ Ylönen 2012, 89; Roos 2015, 48.

¹⁵² Markström & Hallden 2009.

¹⁵³ Paju 2013, 90.

Toimijuus tilassa

Kasvatustieteilijä Anja-Riitta Lehtinen toteaa väitöskirjassaan *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*, että lasten toimijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy lasten toiminnan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Vaikka lapsi on itse aktiivinen toiminnassaan, hän on kuitenkin sidoksissa toimintakulttuurissa vallitseviin toiminnan ehtoihin. Nämä toiminnan ehdot määrittävät lapsen toimintaresursseja ja toimijuuden toteutumista.¹⁵⁴ Lehtisen mukaan lasten sosiaalista toimijuutta voidaan tarkastella erilaisten toimintaresurssien avulla. Inhimilliset toimintaresurssit ovat yksilön ominaisuuksia, fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset toimintaresurssit muodostuvat esimerkiksi asemasta ryhmässä, toiminnan säännöistä tai luottamuksesta. Kulttuurisia toimintaresursseja ovat muun muassa materiaaliset, kuten lasten itse tekemät tuotokset tai leikkivälineet ja symboliset elementit, kuten roolit leikissä.¹⁵⁵ Lapsen toimijuuden toteutumiseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset, ikä, sukupuoli, yhteiskuntaluokka, kulttuurinen tausta ja ajankohta, jota elää.¹⁵⁶

Kun toimijuutta tutkitaan sosiologisesta näkökulmasta, tarkastelun kohteena ovat yksilön, rakenteiden ja yhteiskunnallisten lainalaisuuksien väliset suhteet; miten paljon yhteiskunnalliset rakenteet määrittelevät toimintaa ja mitkä ovat yksilön mahdollisuudet omilla valinnoillaan ohjata sitä. Sosiologi Anthony Giddensin mukaan rakenteet toisaalta rajoittavat, mutta myös mahdollistavat yksilöiden tai ihmisryhmien toimintaa. Vanhusten toimijuutta tutkiva sosiologi Jyrki Jyrkämä on kehitellyt osittain kritiikkiäkin saanutta Giddensin kahtiajakoa tarkastelemalla rinnakkain rakenteiden ja toiminnan elinkaaria.¹⁵⁷

Toiminnan ja toimijuuden tutkimiseen voidaan soveltaa semioottisen sosiologian alueella kehiteltyä modaliteetin käsitettä. Sosiologit Pekka Sulkunen ja Jukka Törrönen hyödyntävät ranskalaista semioottista tutkimusta erottamalla kyvyn ja osaamisen toisistaan. Osaaminen on objektin pysyvä ominaisuus, kun taas kyky viittaa tilannekohtaisiin tekijöihin. Ihminen on voinut hankkia itselleen elämänsä aikana täydellisen taidon ja tietämyksen, mutta esimerkiksi sairaus estää häntä toteuttamasta taitoaan.¹⁵⁸ Jyrkämä kehittää Sulkusen ja Törrösen ajatuksia eteenpäin ja jakaa toimijuuden kuuteen eri ulottuvuuteen Algirdas Greimasin modaliteettien teorian mukaisesti, jolloin toimijuus syntyy tai

¹⁵⁴ Lehtinen 2000, 10; 2009, 110.

¹⁵⁵ Lehtinen 2009, 107, 122–123.

¹⁵⁶ Lipponen ym. 2013, 165.

¹⁵⁷ Jyrkämä 2007, 202–203.

¹⁵⁸ Sulkunen & Törrönen 1997, 88–89.

muuttuu näiden eri ulottuvuuksien yhteen kietoutuvana prosessina.¹⁵⁹ Näin toimintakykyyn ja toimijuuteen saadaan dynaamisempi ja sosiologisempi näkökulma. Mallia voi käyttää erilaisten arkitilanteiden analyysikehikkona. Osaaminen, kykeneminen, haluaminen, täytyminen ja tuntuminen ovat historiallisesti muuttuvia ja antavat mahdollisuuden ”mikrohistorialliseen” tarkasteluun.¹⁶⁰ Ajan lisäksi tila vaikuttaa näihin modaliteetteihin ja tilan vaikutus modaliteetteihin voi olla myös riippumaton ajasta.

James J. Gibson tarkastelee ihmisen toiminnan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta tarjouman käsitteen kautta. Gibsonin mukaan tarjoumat sijoittuvat yksilön ja ympäristön väliseen leikkauskohtaan, joten niitä tulee tarkastella sekä objektiivisesti fyysisinä todellisina, mutta toisaalta subjektiivisesti mentaalisina mahdollisuuksina. Tarjouma murtaa subjektiivis-objektiivisen dikotomian toimien vuorovaikutteisesti yksilön, ympäristön ja toiminnan välillä. Henkilökohtaiset ja sosiokulttuuriset tekijät yhdessä määrittävät, mitkä tarjoumista toteutuvat käytännön toiminnassa.¹⁶¹ Havaitsemisen ja toiminnan prosessi tapahtuu aina jossain tilanteessa ja merkitykselliset toiminnot ovat tilallisesti ja ajallisesti paikannettuja. Ihmisen mieli ja oman kehon edellytykset määrittävät, millaisia merkityksiä havaitsemme tietyssä paikassa. Esimerkiksi uuden taidon oppiminen voi näin tarjota uusia tarjoumia uusissa paikoissa.¹⁶² Suomessa Gibsonin tarjouman käsitettä ovat soveltaneet muun muassa ympäristösuunnittelun tutkija Marketta Kyttä tutkimuksissaan lapsuuden ulkotiloista sekä kasvatustieteilijä Päivi Lindberg väitöskirjassaan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiympäristöstä.

Kyttä määrittää väitöskirjassaan *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness* tarjoumat yksilön ja ympäristön välille sijoittuvaksi alueeksi. Kyttä käyttää Harry Heftin käsitteitä potentiaalisista (mahdollisista) ja aktuaalisista (toteutuneista) tarjoumista. Tarjoumat voivat toteutua monilla tasoilla. Jokaisessa ympäristössä on lukematon määrä potentiaalisia tarjoumia, jotka voivat aktualisoitua tietyissä tilanteissa henkilökohtaisten ominaisuuksien, hetkittäisten aikomusten tai muiden sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksesta. Ihminen voi myös rakentaa ympäristöään, luoda uusia tarjoumia tai muuttaa jo olemassa olevia.¹⁶³ Kyttä rakensi tutkimuksessaan mallin neljästä

¹⁵⁹ Jyrkämä 2007, 205–208; Jyrkämä 2008, 276; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2010, 164–165; Greimas & Courtés 1982, 193–195.

¹⁶⁰ Jyrkämä 2008, 276–277.

¹⁶¹ Gibson 1979, 129, 141; Raymond, Kyttä & Sredman 2017, 7; Lindberg 2014, 84; Raittila 2008, 22–24.

¹⁶² Raymond, Kyttä & Stedman 2017, 7.

¹⁶³ Heft 1989, 25; Kyttä 2003, 55–56,

ympäristötyypistä; aavikosta, melukylästä, sellistä ja akvaariosta. Ainoastaan melukylä edustaa varsinaisesti lapsiystävällistä ympäristöä, jossa lapsille toteutuvat riittävän suuret mahdollisuudet itsenäiseen liikkumiseen. Lapsiystävällinen ympäristö lisää lasten edellytyksiä löytää heitä kiinnostavia toiminnan mahdollisuuksia.¹⁶⁴

Ympäristön tarjoumat ovat sidoksissa ihmisen kehon skaalaan, sekä erityisesti siihen, mitä ihminen osaa tehdä tai mitkä hänen mahdollisuutensa ja tavoitteensa ovat toiminnan suhteen. Tarjoumilla voi olla toiminnallisen näkökulman lisäksi sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaettu ja sovittu merkitys.¹⁶⁵ Tutkimuksessani tarkastelen lapsuuden toimijuutta ja ympäristöä rinnakkain. Toimijuus tapahtuu ja muotoutuu tilassa toisaalta siinä toimivien ihmisten aktiivisena toimintana, mutta toisaalta tilaa ja tilasuunnittelua ohjaavien yhteiskunnallisten ja poliittisten rakenteiden muovaamana. Olen myös tietoinen siitä, että tutkimusaineistossani tarkastelun alla ei ole lapsen toimijuus, vaan aikuisten kertomalla tuottama, muistitietoon pohjautuva lapsuuden toimijuus. Käsittelen tätä problematiikkaa enemmän tutkimuksen viimeisessä luvussa.

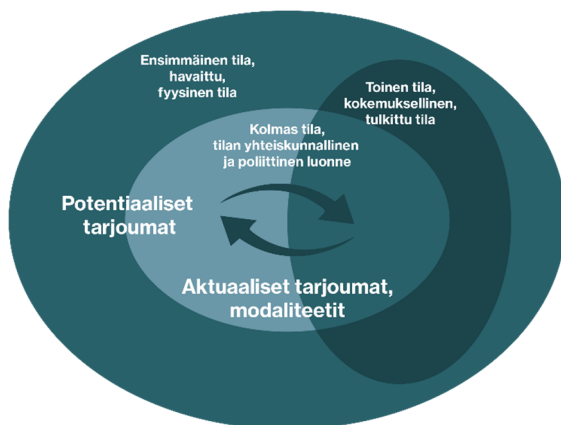
Seuraavassa *Toimijuus tilassa* -kuviossa toimijuus muodostuu Sojan kolmannen tilan määrittelyä käyttäen fyysisen, havaitun tilan, kokemuksellista tietoa edustavan tulkitun tilan sekä yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Havaitun tilan potentiaaliset tarjoumat aktualisoituvat yksittäisten toimijoiden toteuttamana kolmannessa tilassa. Tila ei ole koskaan neutraali tausta toiminnalle, vaan käsittää aina tilan kollektiiviset määritelmät, erilaiset mittakaavat ja ideat. Yhteiskunnalliset rakenteet ja niiden muuttuminen määrittävät tilasuunnittelua ja rakentamista.¹⁶⁶ Lastentarhatilan suunnittelu-prosessit vaihtelevat ajassa ja vaikuttavat lasten toimintaan. Myös lapset muuttuvat, kasvavat ja kehittävät taitojaan ja tietojään. Lapsuuden toimijuus aktualisoituu kolmannessa tilassa tarjoumien toteutumisen kautta lasten kehon, iän, taitojen, tavoitteiden ja motivaation sallimissa rajoissa. Näin modaliteettien tekemisen tavat kytkeytyvät läheisesti tarjoumiin. Esimerkiksi päiväkodissa olevan lapsen mielikuvitusleikki aktualisoituu metsässä, kun hän kykenee liikkumaan siellä (osata, kyetä), hän nauttii retkestä ja luonnon mahdollistamista leikin välineistä (haluta) ja retki on määritelty osaksi lastentarhan päiväohjelmaa, lastentarhan kulttuurista käsikirjoitusta (voida, täytyä).

¹⁶⁴ Kyttä 2003; Kyttä, Broberg & Kahila 2009, 8.

¹⁶⁵ Heft 1989, 11, 18.

¹⁶⁶ Raittila 2008, 27; Raittila 2012, 273.

Kuvio 2. Toimijuus tilassa. Ympäristössä on potentiaalisia tarjoumia, mahdollisuuksia ja rajoituksia ilman havaitsijaa, jotka muuttuvat ajan kuluessa. Kolmannelle tilalle on ominaista pyrkimys havaitsemalla, tulkitsemalla ja toimimalla muuttaa ihmisen elämän tilallisia käytäntöjä. Ihmiset tulkitsevat näitä tarjoumia yksilöllisesti ja tulkinnat muuttuvat. Myös modaliteetit kehittyvät ja muuttuvat iän myötä. (Ks. myös Kyttä 2003)



Marketta Kytän mukaan esimerkiksi leikkipuiston tarjoumat voivat olla jokaiselle ihmiselle erilaisia ja ne voivat vaihdella myös yksittäisellä yksilöllä riippuen tilanteesta. Tarjoumien olemus on potentiaalista, käyttäjistä riippumatonta. Tarjoumat ovat valmiina odottamassa, että ihmiset tekevät ne todeksi. Kyttä toteaa, että yleisesti voidaan sanoa lasten olevan kiinnostuneita sellaisista tarjoumista, jotka antavat haastetta heidän rajoilleen ja kyvyilleen. Myös sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät kontrolloivat tarjoumien mahdollistumista lapsille. Toisaalta vanhemmat ja päiväkodin työntekijät voivat rohkaista lapsia, mallintaa ja jakaa hetkiä lasten kanssa, jotta he havaitsevat ja ottavat käyttöön jonkun tietyn tarjouman esimerkiksi fyysisiä taitoja vaativassa toiminnassa. Vaikka lapset luovat omia merkityksiä ympäristöstään, aikuisilla on ratkaiseva pedagoginen rooli tulkitessaan, ohjatessaan ja kannustaessaan lapsia rakentamaan omaa näkökulmaansa ympäristöstä. Lapset ovat taitavia löytämään tarjoumia ja voivat oppia esineiden ja paikkojen tarkoituksia myös toisilta lapsilta. Jokaisessa paikassa voi olla sekä positiivisia tarjoumia, joka houkuttelevat toimintaan edistään sitä, että negatiivisia tarjoumia, jotka estävät toimintaa tai karkottavat sen tekemisestä.¹⁶⁷

Olen sijoittanut taulukkoon kolme modaliteetit Jyrkämän jaottelun mukaisesti esimerkkeineen. Kolmanteen sarakkeeseen olen koonnut tämän tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä käyttämällä sekä Jyrkämän modaliteetti-jaottelua, että tarjouman käsitettä.

¹⁶⁷ Kyttä 2003, 49–50; Raymond, Kyttä & Stedman 2017, 7; Lindberg 2014, 91–92.

Taulukko 3. Toimijuuden tarkastelu modaliteetti- ja tarjouma -käsitteiden avulla.

| Modaliteetti | | Modaliteetti ja tarjouma |
|---|--|--|
| Tekemisen tapa (Jyrkämä 2008) | Jyrkämä 2008 | Sillanpää 2021 |
| Haluta , mitä henkilö haluaa, hänen motivaatioonsa, päämääriin ja tavoitteisiin | Esimerkkinä uiminen; haluaako ihminen uida? | Mikä lastentarha- tai päiväkotitilassa motivoi lasta toimintaan, leikkiin jne.? Millaisia tarjoumia se tarjoaa lapsille eri aikoina? |
| Osata , henkilön elämänsä aikana opitut tiedot ja taidot | Ihmisellä on taito osata uida | Miten lastentarha- tai päiväkotitila edistää/estää tietojen ja taitojen oppimista? Positiiviset ja negatiiviset tarjoumat |
| Kyetä , nostaa esiin henkilön fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet | Ihminen ei kykene tällä hetkellä uimaan | Sukupuoleen ja ikään liittyvä rajoittaminen Miten lapsi yltää esim. hyllyllä oleviin tavaroihin? Tarjoumat lasten ulottuvilla |
| Tuntea viittaa henkilön taitoon liittää tunteita, arvostuksia ja omia arvioitaan erilaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin | Uiminen herättää erilaisia tunteita | Millaisia tunteita lastentarha/päiväkotitila herättää? Henkilökohtainen tila on merkki arvostuksesta ja tunteesta, että minä olen hyvä, minun asiani ovat tärkeitä ja minä olen tärkeä osa ryhmää. Miten sosiaalinen vertaisuus toteutuu? |
| Voida ja täytyä liittyvät puolestaan erilaisiin tilanteiden esiin tuomiin mahdollisuuksiin tai pakkoihin toimia tietyllä tavalla sekä erilaisiin fyysisiin ja sosiaalisiin rajoituksiin, jotka vaikuttavat henkilön toimintaan | Jossain tilanteessa on pakko uida. Onko uiminen aina mahdollista? Esim. voiko kuumana hellepäivänä lähteä kesken työpäivän uimaan? | Miten tila ja toimintakulttuuri määrittävät toimintaa, mitä ne mahdollistavat tai sallivat? Lasten reviirit ja niiden muuttuminen Turvallisuuskulttuuri Lastentarhatila näyttämönä; sosiaaliset roolit Lasten valtaistuminen, miten pakkoihin vastattiin lapsuudessa? Miten lastentarha- tai päiväkotilapsen rooli estää tai edistää toimijuutta? |

3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistoni sekä pohdin erityisesti muistitietoaineistoihin liittyviä kysymyksiä. Käsittelen myös tutkimuksen toteuttamista, lähteiden lukutapoja sekä tutkimukseni eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimusaineiston tarkastelua

Tutkimusaineistoni koostuu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Ebenesersäätiön vuosina 2011–2012 keräämästä valtakunnallisesta Lastentarha- ja päiväkotimuistoaineistosta, joka on tallennettu SKS:n arkiston perinteen ja nykykulttuurin kokoelmiin sekä Helsingin Sanomien vuonna 2018 keräämästä muistitietoaineistosta Helsingistä, Espoosta ja Vantaalta, joka on tallennettu Ebenesersäätiön arkistoon. Kontekstoin muistitietoa ajallisiin yhteyksiin asiakirja-aineistojen ja valokuvien avulla. Valokuvat toimivat myös dialogissa muistelukerronnan kanssa tukien sitä.

Lastentarha- ja päiväkotimuistot tutkimusaineistona

Sain mahdollisuuden olla mukana toteuttamassa Ebenesersäätiön ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran keruuta ”*Muistoja lastentarhasta ja päiväkodista*”, joka toteutettiin 1.11.2011–31.12.2012 välisenä aikana. Keruun tavoitteena oli saada talteen muistoja ja kokemuksia lastentarhoista ja päiväkodeista ja samalla juhlistaa lastentarhatyön 125-vuotisjuhlavuotta. Keruusta tiedotettiin median välityksellä ja keruuesite julkaistiin *Lastentarha*-lehdessä marraskuussa 2011.¹⁶⁸ Keruuesite lähetettiin myös automaattisesti Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran vakituisten vastaajien verkostolle, varhaiskasvatuksen paikallisille lastentarhanopettajien yhdistyksille sekä erälle varhaiskasvatuksen historiasta kiinnostuneille yhdistyksille, kuten Tampereen Fröbel-yhdistykselle. Helsingin Sanomien organisoima keruukutsu ”*Kerro millaista oli olla lapsi tarhassa – Mitä leikit, mitä kiellettyä keksit tehdä?*” julkaistiin Helsingin Sanomissa 19.11.2018. Toisin kuin SKS:n keruussa, kutsu esitettiin vain kerran ja vastausaika rajoitettiin kahteen viikkoon. Keruukutsussa

¹⁶⁸ Lastentarha, 5/2011, vuosina 2011–2012 keruusta ilmoitettiin muun muassa *Helsingin Sanomissa*, *Kirkko ja kaupunki* -lehdessä, *Kallio*-lehdessä, *Helsingin uutisissa* sekä ruotsinkielisessä *Kyrkpressen*-lehdessä.

mainittiin, että muistoista kirjoitetaan lehtiartikkeli, jonka jälkeen aineisto luovutetaan Lastentarhamuseolle.

Tarkastelen ensin keruiden tavoitteita käymällä tarkemmin läpi keruuesitteen sisältöjä; otsikkoa, esittelyä ja apukysymyksiä. SKS:n keruuesitteen otsikkona oli *"Muistoja lastentarhasta ja päiväkodista"*. Sekä otsikkoon että itse tekstiin ja kysymyksiin sijoitettiin sekä lastentarha- että päiväkotikäsité, sillä suomalaisen päivähoidon historiassa lastentarha- ja lastenseimitoiminta yhdistettiin päiväkotitoiminnan alle, kun *Laki lasten päivähoidosta* (36/1973) astui voimaan.¹⁶⁹ Halusimme tällä hankalallakin käsiteparin käytöllä varmistaa, etteivät vastaajat jätä kirjoittamatta muistojaan, koska kokevat olevansa keruumääritelmän ulkopuolella. HS:n keruussa käytetään käsitteitä "tarha" ja päiväkotiki kysyttäessä muistoja. Pääotsikkona oli *"Kerro, millaista oli olla lapsi tarhassa – Mitä kiellettyä keksit tehdä?"* Ensimmäinen alaotsikoista oli *"Oletko koskaan karannut päiväkodista?"* Tällä kysymyksellä on saattanut olla vaikutusta siihen, että myös nuoremmat ikäpolvet ovat tarttuneet aiheeseen kokien olleensa oikeaa kohderyhmää, "päiväkotilaisia". Keruuohjeistuksessa mainitaan myös päiväkodin aiempi nimitys lastentarha, kun kerrotaan Suomen vanhimmasta kansanlastentarhasta, Helsingin Fröbel-laitoksesta. Ohjeistuksessa verrataan myös tämän päivän varhaiskasvatusta ja kansanlastentarhaa keskenään.

SKS:n keruuesitteen tekstin temporaalinen rakenne viittaa useassa kohden menneeseen aikaan: *"Millaisia muistoja sinulla on lastentarha- tai päiväkotiajasta?"*, *"Oletko itse ollut lapsena lastentarhassa tai onko lapsesi ollut päiväkodissa hoidossa?"* sekä korostaa muistelun merkitystä: *"Kerro muistoistasi ja kokemuksistasi!"* Keruuohjeen johdannossa viitataan suomalaisen lastentarhatyön 125-vuotisjuhlavuoteen ja siihen, miten lasten päivähoito on ollut osa suomalaisten lapsiperheiden arkea jo usean sukupolven ajan. Tekstissä viitataan myös päivähoidossa tapahtuneisiin muutoksiin sekä toisaalta perinteisiin, jotka ovat säilyneet toiminnan historiassa. SKS:n keruuesitteen sisältöalueita kartoitettiin Ebeneser-säätiön hallituksen piirissä¹⁷⁰ kysymyksellä, millaisia asioita sinä haluaisit tietää lastentarhatoiminnan historiasta. Sähköpostivastausten pohjalta yhdistelimme kiinnostavista aihepiireistä kolme laajempaa kokonaisuutta osakysymyksineen. Tavoitteena oli saavuttaa sisällöltään mahdollisimman kattavia kirjoituksia arkisto- ja tutkimustyön

¹⁶⁹ Laki lasten päivähoidosta (36/1973), 1§ Lasten päivähoidolla tarkoitetaan tässä laissa: 1) lapsen hoitoa tätä tarkoitusta varten perustetussa laitoksessa, josta jäljempänä käytetään nimitystä *päiväkotiki*

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>.

¹⁷⁰ Ebeneser-säätiön hallitus koostuu kahdeksasta henkilöstä, jotka edustavat laajasti varhaiskasvatuksen alueen ja kasvatustieteen asiantuntemusta.

<https://lastentarhamuseo.fi/meista/ebeneser-saatio/>

näkökulmasta. Keruuesitettä muokattiin myös yhteistyössä Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran henkilöstön kanssa. Keruuesitteen kolmeksi kokonaisuudeksi muodostuivat: toiminta lastentarhassa/ päiväkodissa, lastentarha-/päiväkotiympäristö, sekä lastentarhan/päiväkodin ihmiset (ks. liite 1). Keruuohjeessa mainittiin, että kirjoittamisen apuna voi käyttää siinä olevia apukysymyksiä tai kirjoittaa itse valitsemastaan aiheesta.

HS:n keruuohjeessa kysymysten temporaalinen rakenne viittaa niin ikään menneeseen aikaan: *”Oletko koskaan karannut päiväkodista? ”Oletko ajanut poikakärryillä, leikkinyt kotia, sahanut oikealla sahalla?”* Kysymykset on kohdistettu eri aikoina lastentarhassa tai päiväkodissa lapsuuttaan eläneille kirjoittajille, sillä kysymyksissä mainitaan esimerkiksi aiemmilta vuosikymmeniltä tuttu yhteisleikki ”kirkkis” sekä lähempänä tätä päivää oleva laulu ”Metrolla mummolaa”. Keruuohjeessa viitattiin suomalaisen lastentarhatyön 130-vuotisjuhlavuoteen, sekä Ebeneser-talon juhlavuoteen 2018, kun talon rakentamisesta Helsinginkadulle tuli kuluneeksi 110 vuotta (ks. liite 2). Tämä seikka selittää osaltaan sitä, että kirjoittajista 16 prosenttia oli Ebeneserissä lapsuuttaan viettäneitä lapsia. Keruun aloite tuli Helsingin Sanomien toimittaja Maija Aallolta, joka oli aiemmin tehnyt kirjoituksen Suomen ensimmäisestä lastentarhasta, Helsingin Fröbel-laitoksesta. Kirjoitusten lisäksi mukaan toivottiin liitettävän valokuvia. Vaihtoehdoksi tarjottiin vastaamista verkkolomakkeella. Tämä avasi tietä uusille vastaajaryhmille ja erityisesti nuoremmat henkilöt aktivoituivat. Lomakkeen kysymyksien enimmäisessä osiossa vastaajat valitsivat kaupungin, jota muistellaan (Helsinki, Espoo, Vantaa). Muut kysymykset olivat avovastauksia: *Mitä päiväkodissa tehtiin? Kerro päiväkodin nimi ja ajankohta. Millaisena muistat päiväkodin ihmiset? Mikä muu yksityiskohta on jäänyt kirkkaana mieleesi? Mikä oli mukavaa, mikä ikävää?*

Keruuohjeen merkitys on huomioitava pohdittaessa kirjoittajien aiheen tai aiheiden valintaa ja kirjoitustapaa. Tiukasti strukturoidut kysymykset saattavat kaventaa kirjoitusten sisältöä, jolloin kertojat vastaavat lyhyesti ainoastaan esitettyihin kysymyksiin.¹⁷¹ Muutamassa SKS:n aineiston kirjoituksista esitteen jaottelua noudatettiin tarkasti, HS:n keruun kohdalla kysymyksiin vastattiin kysymyskohtaisesti erityisesti sähköisen kyselyn osalta.

SKS:n keruussa kirjoitettua aineistoa kertyi 106 vastaajalta yhteensä 1042 sivua. Aineisto sisältää muistoja lastentarhojen ja päiväkotien toiminnasta 1930-luvulta 2010-luvulle, niiden ympäristöistä ja ihmisistä. Kirjoitetun aineiston lisäksi keruuseen osallistuneet henkilöt lähettivät valokuvia ja valokuva-albumeita, äänitteitä ja videoita. Vastaajat sijoittuvat maantieteellisesti ympäri Suomea, joten kertomukset ovat heterogeenisiä kiinnittyen eri yhteisöihin,

¹⁷¹ Ks. esim. Peltonen 1996, 86.

paikkoihin ja aikoihin. Toisaalta aineistosta löytyi useampi kirjoitus, valokuvia ja lehtileikkeitä Säynätsalon lastentarhasta, joka toimi paikkakuntansa merkittävänä instituutiona vuosikymmeniä usean sukupolven ajan. Säynätsaloon liittyvissä kertomuksissa viitataan paikkakunnan historiaan ja sukupolvien ketjuun, joita kaikkia yhdistää sekä Säynätsalon paikallishistoria että yksi sen merkittävistä instituutioista, lastentarha. Lastentarhan perustaja Hanna Parviainen oli vahva vaikuttaja Säynätsalossa 1920-luvulla.¹⁷²

Oli vuosi 1929, kun minulla oli ilo päästä Marjalaan Säynätsalon lastentarhaan, jossa jo sisaruksiani oli ollut. [...] Marjalassa kuluivat vuodet nopeaan, alkoi koulu ja aikuiseksi kasvamisen. Tuli omien lasten aika ja heidän vuoro päästä Marjalaan. [...] Näin on meidän 4 sukupolvea saanut Säynätsalon tarhasta nauttia ja hauskoja muistoja elämänsä helminauhaan pujottaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 177–180.)

Muistitietokeruissa naiset ovat yleensä halukkaampia kirjoittajia kuin miehet. Toki vastaajien sukupuoli riippuu myös keruun aihepiiristä.¹⁷³ Keruuaiheeni varhaislapsuuden muistoista vaikuttanee osaltaan miesvastaajien vähäiseen määrään. Aihe kiinnittyy varhaisiän kasvatukseen, yksityisemmälle ja intiimimmälle elämän alueelle, vaikkakin julkisen kasvatusinstituution piiriin. Lisäksi lastentarhat ovat pitkään olleet täysin naisvaltaisia työpaikkoja ja edelleenkin miesten osuus työntekijöistä on vähäinen.¹⁷⁴ Aineistoni lapsuuden näkökulmaan keskittyneistä kirjoittajista naisia oli 87 %, (N=87) ja miehiä 13 %, (N=13), kun kirjoittajien lukumäärä on yhteensä 100. HS:n sähköisen aineiston osalta sukupuoleen ja paikkakuntiin liittyviä tietoja ei ole kaikkien

¹⁷²Hanna Parviainen (1874–1938) oli Suomen ensimmäinen kauppaneuvoksen arvonimen saanut nainen. Hän toimi Säynätsalossa toimineen saha- ja vaneriteollisuutta harjoittaneen Johannes Parviaisen Tehtaat Oy:n johtajana, johtokunnan puheenjohtajana ja omistajana vuosina 1922–1936. Parviaisen aikana kiinnitettiin huomiota sosiaaliseen toimintaan. Arkkitehti Wivi Lönn suunnitteli vuonna 1929 Muuratsalon omakotialueen yhtiön työntekijöille ja Parviainen lahjoitti jokaiselle alueelle muuttaneelle perheelle jalostetun omenapuun, marjapensaita ja muita puutarhakasveja. Parviainen tuki myös eri naisjärjestöjen toimintaa ja avusti puutteessa eläviä leskiä ja orpoja. Kauppaneuvos Hanna Parviainen perusti Säynätsalon lastentarhan vuonna 1923. Lastentarhalle valmistui jouluksi oma talo, jonka Parviainen nimesi äitinsä Marian mukaan Marjalaksi. (Säynätsalo-lehti 24.3.1956; https://fi.wikipedia.org/wiki/Hanna_Parviainen.)

¹⁷³ Pöytä 2015, 22.

¹⁷⁴ Ensimmäinen mieslastentarhanopettaja valmistui Oulun seminaarista vuonna 1970. Miespuolisten työntekijöiden osuus kaikista oli vuonna 2012 2,1 % (päiväkodin johtajat 6,3 % ja varhaiskasvatuksen opettajat 2,6 %). <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf> Lastentarhaympäristö on ollut vahvasti naisten aluetta myös vanhempien osalta. Vielä 1950-luvulla järjestettiin vanhempainiltojen tilalla ns. äitien kokouksia ja kerhoja (LT/LTO 23, EBE.)

kirjoitusten osalta saatavilla. Esimerkiksi SKS:n ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seuran *Minun koulumuistoni* -keruussa vuodelta 2013 miespuolisten vastaajien määrä oli hieman suurempi, 28 % kirjoittajista.¹⁷⁵ Sen sijaan esimerkiksi SKS:n keruussa *Politiikkaa ja valtapeliä* vuodelta 2007 miespuolisten vastaajien määrä oli korkeampi, 37 %, vaikka keruussa pyrittiin huomioimaan erityisesti naiset ja maaseudun ihmisten poliittiset kulttuurit.¹⁷⁶

Miesten kirjoittamien kertomusten määrä aineistossani on alhainen, mutta miespuolisten kirjoittajien kokemukset ovat mielenkiintoisia juuri 'hiljaisen tiedon' tulkintoina. Lisäksi aineistoni naispuoliset kirjoittajat kertovat omalta osaltaan tarinoita pojista, poikien toiminnasta ja aikuisten suhtautumisesta poikiin. Alessandro Portelli toteaa, että henkilökohtaiset kokemukset sisältävät usein kuvauksia kuvitelluista mahdollisuuksista, siitä, mitä olisi voinut tapahtua itselle, mutta tapahtui jollekin toiselle. Kokemukset voivat olla täten sisäisiä, ei itselle tapahtuneita, mutta vierestä seuraten koettuja.¹⁷⁷ Naispuolisten kirjoittajien kuvaukset pojista antavat erilaista tietoa poikien asemasta lastentarhoissa ja oman näkökulmansa myös lastentarhojen toiminnan viralliseen historiankirjoitukseen. Ulla-Maija Peltonen on tutkimuksessaan *Muistin paikat* todennut, että naisten kertomukset antavat toisenlaista tietoa sisällissodan viralliseen historiaan. Naisten asema ja toiminta olivat sodan jälkeen erilaisia verrattuna miehiin, joten myös näkökulma asioihin oli toisenlainen.¹⁷⁸ Niin ikään Riina Haanpään tutkimat naisten kertomukset rikollisista miehistä edustavat erilaista traditiota kuin miesten omat kertomukset.¹⁷⁹ Tutkimusaineistoni kautta on kiinnostavaa tarkastella, miten naiset kirjoittavat pojista ja heidän kohtelustaan lastentarhoissa ja päiväkodeissa.

Rajaan tutkimusaineistoni koskemaan pääasiassa lapsuuden kokemukskertomuksia. Muistia tutkivat kehityspsykologit ovat erimielisiä siitä, minkä ikäisenä ihmisen on mahdollista muistaa ensimmäinen varhaislapsuuden muisto. Toisten mukaan se sijoittuu vasta 2–2,5 vuoden ikään. Toiset pitävät aistivoimaisten yksittäisten muistojen tavoittamisen mahdollisena jo alle kaksivuotiaana. Kuitenkin vasta 3–5-vuotiailla lapsilla muistot alkavat kertyä osaksi omaelämäkerrallista muistia. Noin viisivuotiaana lapsella on valmiudet käyttää kieltä siten, että se mahdollistaa myös omaelämäkerrallisen muistelun. Iän myötä kieli kehittyy ja muisteluprosessiin tulee mukaan narratiivinen rakenne. Muistoista rakentuu episodeja, joissa on enemmän yksityiskohtia. Ne

¹⁷⁵ Arola 2017, 42.

¹⁷⁶ Latvala 2013, 16–17.

¹⁷⁷ Portelli 1997, 85–88.

¹⁷⁸ Peltonen 2003, 164.

¹⁷⁹ Haanpää 2008, 104.

eivät ole vain sensorisia vaikutelmia.¹⁸⁰ Tutkimuksessani suurin osa kirjoittajista muistelee lastentarha-aikaa kolmevuotiaasta eteenpäin. Rajasin ulkopuolelle ne muuttamat kertomukset, joissa muisteltiin hyvin varhaista lapsuusaikaa. On perusteltua käsitellä nimenomaan yli kolmevuotiaiden elämästä kirjoitettuja lapsuusmuistoja, koska tutkimukseni sijoittuu osittain aikaan ennen vuoden 1973 *Laki lasten päivähoitosta* (36/1973) voimaantuloa, jolloin lastentarhatoiminta oli suunnattu yli kolmivuotiaille lapsille. Lisäksi vuoden 1973 lain voimaantulon jälkeen tutkimukseni kohteena ovat erityisesti yli kolmivuotiaiden lasten puoli-päivä- ja kokopäiväryhmien tarkastelu ja niissä tapahtuneet murrokset. Joitakin lapsuuden näkökulmasta kirjoitettuja kertomuksia olen jättänyt ulkopuolelle, kuten kertomuksen, jossa äiti oli kirjoittanut muistiin lapsensa kertomia tarinoita.

SKS:n keruussa lapsuuden näkökulmasta muisteli 69 henkilöä (65 % kaikista vastaajista, N=106). Vastaajista 20 (19 % kaikista vastaajista, N=106) kirjoitti työntekijän näkökulmasta, joista suurin osa oli lastentarhanopettajia sekä muutamia lastenhoitajia, päiväkotiapulaisia, harjoittelijoita, johtajia ja keittäjiä. Vanhempana olemista muisteli yhdeksän (8 %) henkilöä. Muutamassa (N= 8) kirjoituksessa käsiteltiin lastentarhoja näiden kolmen näkökulman ulkopuolelta, esim. näkökulmasta *”Mitä jos olisin ollut lastentarhassa”* tai *”Miten silloin elettiin, kun ei ollut lastentarhaa”*. Tarkasteltaessa perinnekyselyihin vastanneiden motiiveja vastaajat itse ovat kertoneet vahvasta sitoutumisesta perinteen tallentamiseen.¹⁸¹ Omassa aineistossani useampaan kuin tähän kyselyyn vastanneita oli 23 % ja kymmenen vastaajaa (9 %) on osallistunut yli 15 SKS:n järjestämään keruuseen. Sitoutuminen kirjoittamiseen voi olla niin voimakasta, että kirjoittaja kertoo kokemuksistaan keruuhjeeseen nähden jopa täysin vastakkaisesta näkökulmasta. Tämä ilmeni omassa tutkimuksessani kertomuksena kokemuksista, kun ei päässyt lastentarhaan. Tätä vastaajaluokkaa Pauliina Latvala luonnehtii marginaaliin paikantuviksi vastaajiksi.¹⁸² Tällöin kerronta rakentuu marginaalisuuden kokemukseen suhteessa oletettuun vastaaja-enemmistöön, kuten tutkimusaineistoni kertomuksen pohdinnassa, mitä merkitystä tarhalla olisi voinut olla hänen elämälleen:

Myöhemmin olen ajatellut, että ehkä tarha olisi tehnyt minulle hyvää: Ehkä olisin oppinut heräämään aamuisin, ehkä olisin oppinut olemaan toisten lasten kanssa enkä pelkäämään heitä aikuisikään saakka. Tai ehkä olisin erilaisena lapsena kuitenkin kärsinyt joutuessani olemaan

¹⁸⁰ Gullestad 1996, 22; Korkiakangas 1996, 40; Sabbagh 2009, 6–12.

¹⁸¹ Korkiakangas 1996, 62.

¹⁸² Latvala 2004, 143–144.

muitten lasten kanssa myös päivät, kun muitten seassa oleminen oli yhtä piinaa jo iltaisin ja viikonloppuisinkin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 74.)

SKS:n lapsuudesta kirjoittavien kokemuskertomukset sijoittuivat 1930-luvulta 1990-luvulle, aikuisten näkökulmasta kirjoitetut kertomukset 1950-luvulta 2000-luvulle. Pohjoisimmat muistelijat tulivat Rovaniemeltä ja Sodankylästä, itäisimmät Viipurista. Länsi-rannikolta ovat edustettuina Turku, Pori ja Kemi. Eniten muistoja kirjoitettiin Helsingistä ja laajemmin pääkaupunkiseudulta. Taulukosta 4 selviää kertomusten jakautuminen eri vuosikymmenille sekä sukupuolijakauma. Kertomukset, joissa muisteltiin lastentarha- ja päiväkotiaikaa sekä lapsuuden että työntekijän näkökulmasta, ovat kiinnostavia tutkimuskohteita. Näitä henkilöitä oli 16 (23 %) lastentarhalapsuuden muistelijasta.

Taulukko 4. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen, kertojan sukupuoli, maantieteellinen sijainti ja kasvatusalan ammatti. SKS:n keruu 2012.

| Muisteltu vuosikymmen | Sukupuoli (N) | Maantieteellinen sijainti lapsuudessa (N) | Muistelu myös työntekijän näkökulmasta (N) | Yhteensä (N) |
|-----------------------|-----------------------|--|---|--------------|
| 1920–30-luku | Nainen: 8 Mies: 2 | Helsinki (2), Kemi, Kotka, Käkisalmi, Oulu (2), Säynätsalo, Viipuri (2) | Lastentarhan-opettaja (2) | 10 |
| 1940-luku | Nainen: 15 Mies: 2 | Helsinki (11), Kemi, Lahti, Pori, Riihimäen kauppala, Tampere (2) | Lastentarhan-opettaja (2) | 17 |
| 1950-luku | Nainen: 14 Mies: 2 | Heinola, Helsinki (10+1), Kuopio, Tampere, Turku, Vaasa | Lastentarhan-opettaja (7, joista miehiä 1) | 16 |
| 1960-luku | Nainen: 6 Mies: 0 | Hämeenlinna, Lahti, Säynätsalo, Tornio, Helsinki, Vaasa | Lastentarhan-opettaja (1) | 6 |
| 1970-luku | Nainen: 9 Mies: 0 | Forssa, Helsinki (3), Juupajoki, Kajaani, Miehikkälä, Mikkeli, Vantaa | Esiopettaja (1) | 9 |
| 1980-luku | Nainen: 5 Mies: 1 | Etelä-Karjala (ei tarkempaa paikannusta), Helsinki (3), Kerava, Rovaniemi, | Lastentarhan-opettaja (2) Työskennellyt päiväkodissa (1) | 6 |
| 1990-luku | Nainen: 3 Mies: 2 | Helsinki, Kajaani, Lahti, Tervakoski, Sodankylä | | 5 |
| YHTEENSÄ | Nainen: 60 Mies: 9 | | 16 | 69 |

Helsingin Sanomien keruusta muodostui tutkimukselleni tärkeä vertailuaineisto. Sähköisen lomakkeen kautta vastanneiden kirjoittajien joukossa oli nuorempia, 1980-luvulta 2000-luvulle päiväkodissa olleita vastaajia yhteensä 43 prosenttia. Tämä tasapainottaa keruiden vastaajien ikäjakaumaa, sillä SKS:n keruussa peräti 48 prosenttia kirjoittajista muisteli lapsuuttaan lastentarhassa 1940–50-luvuilla. HS:n keruuseen sähköpostitse lähetettyjen vastausten osalta 1950-lukua muistelleiden vastaajien lukumäärä on suurin. Taulukossa 5 sähköpostitse vastanneiden henkilöiden määrä oli yhteensä 42, joista 31 henkilöä muisteli lapsuutensa lastentarhaa tai päiväkotia.

Taulukko 5. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen, kertojan sukupuoli, maantieteellisen sijainti ja kasvatusalan ammatti. HS:n keruu 2018.

| Muisteltu vuosikymmen (N) | Sukupuoli | Maantieteellinen sijainti | Muistelu myös työntekijän näkökulmasta | Yhteensä |
|----------------------------------|-----------------------|---|---|-----------------|
| 1920–30-luku | Nainen: 1 Mies:0 | Valokuva Ebeneserin lastentarhasta 1920-luvulla | | 1 |
| 1940-luku | Nainen:4 Mies: 1 | Helsinki: 5 | Lastentarhan-opettaja (1) | 5 |
| 1950-luku | Nainen: 17 Mies: 2 | Helsinki: 17 Espoo:2 | Luokanopettaja (1) | 19 |
| 1960-luku | Nainen: 2 Mies:1 | Helsinki: 2 Espoo:1 | | 3 |
| 1970-luku | Nainen: 2 Mies: 0 | Helsinki: 1 Vantaa:1 | | 2 |
| 1980-luku | Nainen:0 Mies:0 | | | 0 |
| 1990-luku | Nainen:0 Mies:0 | | | 0 |
| Ei mainintaa vuosikymmenestä | Nainen: 1 | | | 1 |
| YHTEENSÄ | Nainen: 27 Mies: 4 | | 2 | 31 |

Sähköisen lomakkeen täyttäneiden vastaajien määrä oli yhteensä 174. Osa sähköisen lomakkeiden täyttäneistä vastaajista kirjoitti kertomuksensa myös sähköpostilla. Muistellun vuosikymmenen antaneiden vastauksien määrä oli 138 kappaletta, jotka olivat kaikki lapsuuttaan lastentarhassa muistelleiden

henkilöiden kertomuksia. Taulukosta kuusi ilmenee, miten sähköisten vastausten määrä lisääntyy 1970-luvulta eteenpäin päiväkodissa lapsuuttaan eläneiden vastaajien joukossa.

Taulukko 6. Muistitietoaineiston lapsuuden muisteltu vuosikymmen. HS:n keruu, sähköinen järjestelmä.

| Sähköiset vastaukset | |
|-----------------------|---------------------------|
| Muisteltu vuosikymmen | Kertomusten määrä (N=138) |
| 1930-luku | 0 |
| 1940-luku | 5 |
| 1950-luku | 23 |
| 1960-luku | 19 |
| 1970-luku | 31 |
| 1980-luku | 24 |
| 1990-luku | 29 |
| 2000-luku | 7 |

Oman aineistoni kokemuskertomusten kohdalla käytän Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran aineiston osalta merkintätapaa SKS, KRA = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkisto, perinteen ja nykykulttuurin kokoelma ja arkistosarjana Lastentarha- ja päiväkotimuistot vuodelta 2011–2012. Vuosiluvun jälkeinen juokseva sivunumero ilmentää lainauksen paikan aineistossa.¹⁸³ Vastaavasti Helsingin Sanomien aineiston kohdalla merkintänä on HS:n muistitietokeruu ja siihen liitettynä keruuvuosi 2018 ja sen jälkeen juokseva sivunumero. Tutkimukseni muistitietoaineiston lisänä on toiminut myös eri aikoina ja eri paikkakunnilta kirjoitetut lastentarhojen ja päiväkotien historiikit, joihin moniin on sisällytetty myös muistitietoaineistoa.

Tutkimuksessa käytetty asiakirja- ja valokuva-aineisto

Varsinaisen tutkimusaineiston rinnalla käytettävät aineistot auttavat tutkijaa laajentamaan käsityksiään tutkittavasta kohteesta ja lisäävät tutkimustulosten luotettavuutta.¹⁸⁴ Erityisesti toisen ja kolmannen tutkimusongelman käsittelyn

¹⁸³ https://www.finlit.fi/fi/arkisto/asioi-arkistossa/kayta-aineistoja/perinteen-ja-nykykulttuurin-aineistoihin-viittaaminen#.X_BZIVhS_VI

¹⁸⁴ Paal 2011, 170–171.

kohdalla kontekstoin muistitietoa varhaiskasvatuksen virallista tietoa edustavaan lainsäädännölliseen materiaaliin, suunnitteluohjeistuksiin sekä tilaan ja turvallisuuteen liittyviin säädöksiin. Tutkimuksessa käyttämäni asiakirja-aineiston tehtävänä on syventää lastentarha- ja päiväkotitiloissa tapahtuneita murroskohtia ja niihin johtaneita syitä. Esimerkiksi yksittäistä lasta kohden määritellyn neliömäärän muutokset ovat löydettävissä virallisista asiakirjoista ja liitettävissä osaksi osapäivä- ja kokopäivätoimintaan liittynyttä keskustelua ja lapsuuden kokemuksia osa- tai kokopäiväisenä lapsena. Työntekijöiden näkökulmasta kirjoitettujen kokemuskertomusten, haastattelumateriaalin sekä erityisesti *Lastentarha*-lehden kirjoitusten avulla tarkastelen varhaiskasvatuksesta ja sen tilallisista käytännöistä käytyä arvokeskustelua eri aikoina. Näin kokemuskertomusten kautta esille nousseet murrosvaiheet ja jatkuvuudet kontekstoidaan niihin sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka ovat määrittäneet lastentarha- tai päiväkotilapsuutta kyseisinä ajanjaksoina. Olen valikoinut asiakirja-aineiston tutkimukseeni käsiteltävien teemojen ja muistitiedon kontekstualisoinnin kautta. En siis ole käynyt läpi järjestelmällisesti esimerkiksi kaikkia *Lastentarha*-lehden vuosikertoja, vaan etsinyt tämän tutkimuksen viitekehykseen sopivia kirjoituksia.

Valokuvia voidaan tarkastella kuvallisina ja kielellisinä tarinoina kulttuurista, ajasta ja yhteisöistä, eletystä elämästä.¹⁸⁵ Kieli ja kuvat sekä heijastavat että rakentavat todellisuutta. Tällöin merkitysten tuottamista pidetään tiettyyn yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin kytkeytyvänä, mutta ei muuttumattomana ja yksiselitteisenä. Tutkijan tehtävänä on suhteuttaa kuva siihen kulttuuriseen ympäristöön, tilaan ja historialliseen hetkeen, jossa se esiintyy.¹⁸⁶ Käytän tutkimuksessani valokuva-aineistoa muisteluaineiston kanssa rinnakkain syventämään kirjoitettujen kokemuskertomusten sisältöjä. En analysoi niitä itsenäisesti etsimällä valokuvien monikerroksisia tarinoita. Tämä vaatisi oman tutkimuksensa. Hyödynnän valokuvamateriaalia myös kuvapareina havainnollistamaan lastentarhan ja päiväkodin tilallisuudessa tapahtuneita murroksia ja toisaalta yksittäisinä kuvina luonnehtimaan lastentarhan tai päiväkodin elettyä tilaa.

Valokuva kantaa kuvaajansa ääntä. Valokuvien tulkinnassa on aina pidettävä mielessä kuvien ottamisen tarkoitus, kuka kuvan on ottanut ja miksi kuvaaja on pitänyt tilanteen ikuistamista tärkeänä.¹⁸⁷ Omassa tutkimuksessani kuvaajien jäljittäminen on mahdotonta, joskin voidaan olettaa kuvaajien olleen pääsääntöisesti lastentarhojen tai päiväkotien henkilökuntaa. Tilanteet, ihmiset ja

¹⁸⁵ Ylitapio-Mäntylä 2014, 176.

¹⁸⁶ Mäkiranta 2008, 31–33; 2010, 104, 116.

¹⁸⁷ Koskinen 2014, 154–155.

toiminnot on kuvattu tietyistä tarkoituspäristä. Lastentarhan kuvat olivat 1900-luvun vaihteessa ammattikuvaajien ottamia ja teknisen vaatimusten takia hyvin staattisia ja asetelmallisia. Asetelmallisuus on nähtävissä vielä 1950-luvunkin kuvissa, eikä niissä näy esimerkiksi lasten leikin virtaus. Kuvat kuitenkin dokumentoivat lastentarhojen monipuolista toimintaa ja ryhmässä olemista. Tietyt lastentarhatoiminnan historiassa toistuvat toiminnot, kuten retket tai perinteiset joulu- ja kevätjuhlat, on dokumentoitu kuvissa vuosikymmenestä toiseen.

Valokuva saattaa herättää monenlaisia mielleyhtymiä katsojassaan. Näin valokuva voi tuottaa myös kuvaajasta riippumattomia viestejä, jotka vaihtelevat erilaisissa tilanteissa ja niissä kulttuurisissa käytännöissä, joihin katsoja on sitoutunut.¹⁸⁸ Päivi Gränö on tutkinut väitöskirjassaan kolmen taiteilijan lapsuusmuistojen ja taiteen välistä suhdetta. Lapsuusmuistoja etsittiin muun muassa katsomalla lapsuusajan valokuvia. Gränön tutkimuksessa taiteilija Kuutti Lavonen totesi, että valokuvista syntyneisiin muistoihin sekoittuvat alkuperäiset kokemukset ja se, mitä muut ovat valokuvasta kertoneet. Taiteilija Riitta Nelimarkka sen sijaan kyseenalaisti valokuvien ja omien muistojen suhteen. Hänen mukaansa valokuvaaminen on vallankäyttöä. Valokuvat pakottavat esille sellaisia muistoja, jotka eivät ole tosia ja edustavat kuvaa ottaneen äidin tai isän rakentamaa lapsuutta.¹⁸⁹ Valokuva-albumeista voi löytyä mielikuva ”onnellisesta perheestä”, vaikka perhe-elämä on todellisuudessa voinut olla hyvin erilaista. Valokuva-albumien sisältö tai ylipäänsä arkistoidut valokuvat menneisyydestä määrittyvät myös niiden päätösten perusteella, joita ihmiset tekevät valitessaan sopivia kuvia laajemman yleisön katseelle.¹⁹⁰

Valokuvamateriaalia voidaan pitää myös objektiivisena dokumenttina, visuaalisena representaationa jostakin tapahtumasta tai asiantilasta. Valokuvalla voidaan siis myös oikeuttaa historiallisia tapahtumia ja asiantiloja koskevia väitteitä. Valokuvan objektiivisuuden takeena on viime kädessä sen syntyprosessin ontologinen luonne. Kuvaajan tarvitsee vain painaa nappia ja kuva syntyy suoraviivaisen kausaalis-mekaanisesti, näennäisesti ilman tulkintaa tai subjektiivisuutta.¹⁹¹ Valokuvista voidaan myös päätellä, kuinka todellisuutta on kuvattu tiettyinä historiallisina ajanjaksoina. Muun muassa kasvatustieteilijä Sofia Grunditz on tutkinut ruotsalaisia esikouluja vuosina 1910–2013 visuaalisten materiaalien, videotallenteiden ja valokuvien avulla. Tutkimuksen

¹⁸⁸ Kortelainen 2008b, 111.

¹⁸⁹ Gränö 2000, 45–46.

¹⁹⁰ Thompson & Bornat 2017, 193.

¹⁹¹ Pink 2007, 67; Koskinen 2014, 152–153.

keskiössä ovat lasten ja aikuisten osallisuus lepo- ja leikkailutilanteissa erityisesti materiaaalisten välineiden ja esikouluympäristön näkökulmasta.¹⁹²

Muun muassa perhevalokuvia tutkinut Mari Mäkiranta käyttää representaation käsitettä kuvien analysoinnin apuvälineenä. Kuvien tuotannollisilla representaatioilla tarkoitetaan niiden käyttötarkoituksen analysoimista. Tulkinallisen prosessin avulla kuvia luetaan useimmiten kulttuurin ohjeistamana. Kuvien tutkiminen tarjoaa mahdollisuuden yhteiskunnan ja kulttuurin muotojen, rakenteiden ja muutosten tutkimiseen, sillä kuvien merkitykset muuttuvat historian eri ajanjaksoina.¹⁹³ Millä tahansa valokuvalla voi olla etnografinen merkitys, kun se kontekstoidaan tiettyyn aikaan tai kuvaaminen on perusteltu tietystä syystä. Valokuvien merkitykset ovat kuitenkin subjektiivisia. Samalla valokuvalla voi olla monenlaisia, toisilleen ristiriitaisiakin merkityksiä, koska ihmiset näkevät valokuvan erilaisissa ajallisissa historiallisissa, alueellisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä.¹⁹⁴ Tässä tutkimuksessa en keskity valokuvien tuotannolliseen representaatioon, vaan käytän niitä tukemaan ja havainnollistamaan muuta aineistoa. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia kuvia lastentarha- ja päiväkotitoiminnasta on haluttu ottaa ja miten toimintaa on välitetty kuvien avulla. Tämä vaatisi kuitenkin oman erillisen tutkimuksensa.

Käyttämäni valokuvamateriaalin voidaan katsoa edustavan Edward W. Sojan määrittelyn mukaisesti havaittua tilaa, joka on osa arkijärjellä havaittua objektiivista fyysistä maailmaa. Kun itse tutkijana valitsen sopivat kuvat dialogiin tekstin ja erityisesti kokemukseksien kanssa, kuvista tulee osa tulkittua tilaa. Esimerkiksi kasvatustieteilijä Outi Ylitapio-Mäntylä on käyttänyt valokuvia lapsuuden koetun paikan muistelun välineenä.¹⁹⁵ Tässä tutkimuksessa valokuvat toimivat osana aineistonkeruuta, joten käytetyt valokuvat eivät ole toimineet muistelijoiden kerronnan tukena. Joissakin kertomuksissa kirjoittajat kuitenkin viittaavat käyttäneensä valokuvia osana muisteluprosessia. Nämä valokuvat eivät ole olleet kaikilta osin tutkijan saatavilla ja vain kaksi on päätynyt osaksi tämän tutkimuksen valokuva-aineistoa (kuvat 25 ja 78).

Olen kerännyt valokuva-aineiston eri valokuva-arkistojen kokoelmista käyttäen apuna arkistojen kokelmien luokittelu- ja hakusanajärjestelmiä sekä henkilökunnan palveluja. Valokuvat ovat Ebeneser-säätiön ja Helsingin kaupungin museon kuvakokoelmista, Toimihenkilöarkiston kokoelmista, Satakunnan museon arkistokokoelmista, sekä Alvar Aalto -museon Artek-kokoelmasta, Suomen Lelumuseo Hevosenkengän valokuvakokoelmasta,

¹⁹² Grunditz 2018; Grunditz, Lindgren & Frankenberg 2019.

¹⁹³ Mäkiranta 2008, 29–33.

¹⁹⁴ Pink 2007, 67–68.

¹⁹⁵ Ylitapio-Mäntylä 2014.

Nurmijärven museon kuvakokoelmasta sekä Vapriikin kuva-arkistosta. Joitakin kuvia olen valinnut myös SKS:n muistitietokeruun mukana tulleesta valokuva-materiaalista. Valokuvien tiedoista on koottu kuvaluettelo tutkimuksen loppuun.

3.2 Kirjoitetun muistitietoaineiston erityispiirteitä

Kirjoitettu aineisto poikkeaa haastatteluaineistosta muun muassa muistelu-tilanteen ja välineen osalta, mutta toisaalta niissä on paljon yhteneväisyyksiä ja ne menevät osittain jopa sisäkkäin. Myös kirjoitetun muistitiedon ja tutkijan, kysymysten ja vastausten, välille syntyy dialogi, vaikka osapuolet eivät ole kasvokkain, kuten haastattelutilanteessa.¹⁹⁶ Folkloristi Jyrki Pöysä luonnehtii väljästi tematisoidun keruuaineiston ensilukemista puhuttelevaksi ja sitä kuvaa uppoutuminen kirjoittajien maailmaan. Jokainen vastaus on lähetymistavaltaan uniikki.¹⁹⁷ Allekirjoitan tämän luonnehdinnan, sillä ensi lukemalta keruu-vastaukset vetivät puoleensa siinä määrin, että puhuttelevuus johti väitöskirjatutkimusprosessin aloittamiseen. Ainutlaatuiset kertomukset ansaitsevat tulla esitellyiksi laajemmalle yleisölle.

Kirjoittamistilannetta luonnehtii yksityisyys ja intiimiys. Kirjoittaessa on aikaa reflektoida ja valikoida muistoja, sekä sanat, joilla muistoja rakennetaan. Kirjoittamistilanne on mahdollista jakaa useammiksi kirjoittamiskerroiksi, jolloin kirjoittajan on mahdollista viimeistellä ja editoida omaa tekstiään. Kirjoitettua aineistoa voi muuttaa ja kirjoittaa uudelleen, joten kirjoittamistapahtuma ei ole ainutkertainen verrattuna esimerkiksi yksittäiseen haastattelutilanteeseen.¹⁹⁸ Taina Ukkosen mukaan arjen ristiriidoista ja hankaluuksista kertominen voi olla helpompaa kuin tasaisen, rutiininomaisen arjen pukeminen sanoiksi. Silti tavanomaiset, toistuvat kokemukset säilyvät muistissa todennäköisemmin. Ihmiset voivat muistaa yksityiskohtaisesti rutiininomaisia toimintoja lapsuudesta, kuten koulumatkan. Toisaalta vaikeista asioista ei yleensä haluta kertoa julkisesti vieraille haastattelijoille.¹⁹⁹ Kirjoitettaessa kohde, kenelle kirjoitetaan, on anonyymi, jolloin vaikeidenkin asioiden kirjoittaminen saattaa olla helpompaa kuin kasvokkain puhuminen. Kirjoittamisessa voi olla kyse myös tarpeesta ymmärtää tai helpottaa tuskaa, tarpeesta voimistua.²⁰⁰ Tämän tutkimuksen keruuaineiston kirjoittaja kertoo omasta kirjoitusprosessistaan seuraavasti:

¹⁹⁶ Pöysä 1997, 37.

¹⁹⁷ Pöysä 2015, 18–19.

¹⁹⁸ Pöysä 2006, 222–229; Gullestad 1996, 11; Jouhki & Vehkalahti 2021, 133.

¹⁹⁹ Ukkonen 2000, 73; Abrams 2010, 87–88.

²⁰⁰ Gullestad 1996, 2–11, 28

Kirjoitin nämä kuusi-vuotiaan muistoni ensin vailla valokuvien tai piirrosten apua. Niiden läpikäyminen ei muuttanut muistikuviani, paikoin vain vahvisti niitä. Jotkut yksityiskohdat tosin voivat olla vain muistissa muokkaantuneita mielikuvia. Kirjoittaessani tuntui, että lapsikertojan ääneni, ainut rillipää koko tarhassa ja aina hiljainen ja jännittynyt kaikesta, uskalsi nyt olla hetken äänessä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 491.)

Pöysän mukaan kirjoituskilpailut suunnataan yleensä laajalle yleisölle, jolloin niistä saadut vastaukset kiinnittyvät laajasti eri alueille ja eri aikakausiin ja ovat luonteeltaan heterogeenisiä. Tulkinnan kannalta tästä muodostuu sporadisuu- den (hajanaisuuden, erillisyyden, eriviitteisyyden) ongelma.²⁰¹ Lastentarha- ja päiväkotimuistojen keruuaineistot eivät tee tästä poikkeusta. Kirjoitusten pituus, kirjoitusväline, tekstien muoto, kertomustaso ja tyyli vaihtelevat. Vastausten vertailu, marginaalisten vastauksien tulkinta ja vastausten kontekstualisointi muisteltuun aikaan sekä muisteluhetkeen muodostavat keskeisen analyysivälineistön tutkimukselleni. Toisaalta moniaineksisuus luo kertomuksiin mielenkiintoa, syvyyttä ja yllätyksellisyyttä. Aineistot saattavat sisältää hyvin yksityiskohtaisia käsityksiä ja kuvauksia tapahtumista tai laajoja kaunokirjallisia esityksiä keruun teemasta.²⁰²

Folkloristiikan tutkija Anna Hynninen on tutkinut väitöskirjassaan yhden Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Museoviraston kilpakeruihin osallistuneen vakiovastaajan kirjoituksia pitkällä aikavälillä ja löytänyt eroja kertojan lapsuuden muistelukerronnassa, jossa kirjoitusten kerrontahetki on vaihdellut. Myös kerrontaohjeet ja tehtävänannot ovat olleet eri aikoina erilaisia. Vakiovastaajan kerronnassa lapsuutta ja maalaiselämää ylistävä nostalginen muistelu muuntuu tehtävänannosta ja kerronta-ajankohdasta riippuen lapsiin kohdistuvien vaatimusten, käskyjen ja sukupuolittuneiden käytäntöjen kriittiseksi kuvailuksi. Tutkija pohtiikin, miten paljon erilaiset keruut tai kyselyt ja niiden ohjeistukset vaikuttavat yksittäisen kertojan vastauksiin. Hynnisen mukaan kerronta on aina prosessinomaista ja kontekstisidonnaista. Kerronnan kontekstualisointi auttaa tuomaan esille yksilön kokemuksia suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin valtajärjestelmiin.²⁰³

Elina Makkonen korostaa, että lapsuuden muistelupuheen avulla ei voida rakentaa kuvausta lapsuudesta sellaisena kuin se todella oli, vaan kyse on haastattelun tai kirjoittamisen ajankohdan kontekstissa tuotetusta lapsuudesta, josta

²⁰¹ Pöysä 2006, 238–239.

²⁰² Ks. Peltonen 1996, 71. Huom. Peltonen viittaa SKS:n järjestämään vuosien 1917–1918-kilpakeruuseen.

²⁰³ Hynninen 2011, 266–268; Hynninen 2017, 349–356.

tutkija vielä rakentaa oman kuvauksensa.²⁰⁴ Oman tutkimukseni kerrontahetki asemoituu lähes reaalityodellisuuden tarkasteluun, koska aineisto on kerätty vuosien 2011–2018 välisenä aikana. Aineistoja analysoidessani otan huomioon keruujankohdasta käynnissä olleet yleiset varhaiskasvatusta koskeneet keskustelut. Varhaiskasvatuksen suuret valtakunnalliset uudistukset²⁰⁵ ovat tapahtuneet 2011–2012 kerätyn keruuaineiston kirjoittamisen jälkeen, mutta samanaikaisesti vuonna 2018 kerätyn aineiston kanssa.

On myös huomioitava keruuesitteen sekä keräävän tahon vaikutus kerrontaan. Arkistojen teettämissä kilpakeruissa kirjoittaja on dialogissa oman elämänhistoriansa ja taustansa lisäksi keruun järjestäjien oletettujen toiveiden kanssa sekä vuoropuhelussa kuvitellun lukijakunnan kanssa.²⁰⁶ Keruuvastaukset ovat osittain keruuesitteiden ohjailemia, kun vastaajat tiedostavat arkistojen odotuksia ja pyrkivät noudattamaan niitä. Kirjoittajat täyttävät näin kerronnallisen ”sopimuksen” vastatessaan keruuesitteen kysymyksiin. Lukiessaan keruuesitettä vastaaja hahmottaa keruuseen liittyviä teemoja, joista hän valitsee puhuttelevimmat. Tällöin muisti ja mainittuihin teemoihin liittyvät mielikuvat aktivoituvat. Keruu on syntynyt tiettyä ajankohtana ja siihen on ollut tietyt tavoitteet ja sisällöt sekä yhteistyötahot.²⁰⁷ Kyselyn teemat ja kysymykset heijastavat kyselyn laatijan tai hänen taustaorganisaationsa arvoja, oletuksia ja käsityksiä. Kysymysten asettelu voi jopa tietoisesti tai tiedostamatta kannustaa tietynlaiseen strategiseen kirjoittamiseen.²⁰⁸ Kuitenkin muun muassa Pauliina Latvala näkee, että kertojan henkilökohtainen kokemus on tärkeämpi kuin keruuesitteen tai keruun järjestäjätahon merkitys. Kertojat kuitenkin vaikuttavat aina itse, mihin kysymyksiin, missä järjestyksessä ja millä tavoin he vastaavat.²⁰⁹

Ulla-Maija Peltonen on kiinnittänyt 1918 sisällissodan muistitietoa käsittelevissä tutkimuksissaan huomiota myös siihen, kenelle vastaajat kertomuksiaan kirjoittavat. Hän on vertaillut kolmeen eri arkistoon, SKS:n kansanrunousarkistoon, Työväen muistitietotoimikuntaan ja Kansan arkistoon, lähetettyjä saman kirjoittajan kertomuksia ja niiden eroja. Peltonen tunnisti kirjoituksissa oletetun lukijan puhuttelua. Oletetun lukijan puhuttelussa kertojat kirjoittivat Me- ja Te-lukijalle. Me-lukijalle, asialle vihkiytyneelle sisä-

²⁰⁴ Makkonen 2005b, 99.

²⁰⁵ Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Varhaiskasvatuksen perusteet (2016) 2018 ja uusimpana varhaiskasvatuslaki, joka hyväksyttiin Eduskunnassa 27.6.2018.

²⁰⁶ Latvala 2004, 161; Olsson 2016, 156–157.

²⁰⁷ Hytönen 2016, 306; Latvala 2005, 32, 49, Peltonen 1996, 132.

²⁰⁸ Olsson 2016, 159.

²⁰⁹ Hytönen 2016, 306. Ks. myös Latvala 2005, 27.

piiriläiselle, asioita ei tarvitse selitellä perusteellisesti. Sen sijaan Te-lukija on ulkopuolinen, jolle asiat argumentoidaan perusteellisesti väärinymmärrysten välttämiseksi.²¹⁰ Jokainen keruuesitteen luenut vastaaja on tietoinen siitä, että aineistoa voidaan käyttää tutkimuskäyttöön, jolloin lukijaksi mielletään tuntematon tutkija.²¹¹ Tutkimastani SKS:n keruuaineistosta ei ole tehty aiempaa tutkimusta, eikä kirjoittajilla ollut tiedossa, että ryhdyn tähän tutkimukseen, joten lukija on ollut kirjoittajille kuviteltu. Oletuksena kirjoittajilla kuitenkin on aineiston käyttö tutkimustarkoituksiin. Sen sijaan HS:n keruun esitteessä kerrottiin, että muistoista kirjoitetaan lehtiartikkeli, mikä on saattanut vaikuttaa vastaajien kirjoitusten sisältöihin ja kirjoitustyyliin.

3.3 Eletty tila lähteenä ja kohteena – aineiston käsittelyn menetelmät

Muistitietoa voidaan tarkastella lähteenä, ihmisen tuottamana omana historiana, jolloin selvitetään tietyllä aikakaudella eläneiden ihmisten tapoja ja ajattelua. Tiedon hedelmällisyyden vaatimus toteutuu määrittelemällä tieto jälkinä, jotka tulevat esille tutkijan esittämien oikeanlaisten kysymysten avulla.²¹² Kun muistitietoa käsitellään kohteena, keskiössä ovat muistelijoiden muistelu- ja kertomistavat, jolloin se lähenee narratiivista tutkimusta. Muistitietotutkimuksessa pyritään selvittämään, mitä kertoja muistaa, miksi kertoja muistaa ja miten hän kertoo muistamansa asian juuri tietyllä tavalla.²¹³ Alessandro Portellin mukaan muistitiedon historialliset lähteet ovat luonteeltaan narratiivisia. Tämän takia muistitiedon analyysi edellyttää narratiivista tulkintaa.²¹⁴ Myös Pirjo Korkiakangas korostaa muistelun ja kerronnan sisältävän aina narratiivisen totuuden. Muisteltaessa luodaan ja neuvotellaan yhteisesti hyväksyttyjä ja vuorovaikutuksessa toimivia versioita siitä, mitä on koettu tapahtuneen. Esimerkiksi lapsuutta muistellaan aina yksilöllisten elämysten ja kokemusten lisäksi kollektiivisesti jaettuna.²¹⁵

Narratiivisessa muistitietotutkimuksessa tehdään näkyväksi yksilön tai yhteisön oma historia, sen narratiivinen tuottamisprosessi ja kertomisen ominaispiirteet. Narratiivisen muistitietotutkimuksen painopiste on ensisijaisesti nykyisyydessä ja sen kohteena on historiallisen tiedon tuottaminen kertomalla.²¹⁶

²¹⁰ Peltonen 1996, 109–133.

²¹¹ Latvala 2004, 161.

²¹² Fingeroos & Haanpää 2006, 31–32.

²¹³ Ks. esim. Portelli 2011, 10; Haanpää 2008, 32–36; Kalela 2006, 75.

²¹⁴ Portelli 2015, 51.

²¹⁵ Korkiakangas 1996, 16–17.

²¹⁶ Ukkonen 2006, 193.

Tutkittaessa ihmisten kokemusmaailmaa myös fiktio voi sisältää paljon arvokasta tietoa. Todellisuus näyttäytyy merkitysvälitteisesti, jolloin tutkijalle ei riitä kerrotun tapahtuman kuvaaminen, vaan hänen tulee yrittää selvittää, miksi kertoja muistaa ja kertoo juuri tietyllä tavalla.²¹⁷ Kasvatusfilosofi ja narratiivisen ajatteluteorian kehittäjä Jerome Bruner tarkoittaa käsitteellä narratiivinen tieto kokemuksellista, subjektiivista ja persoonallista tietoa. Narratiivisuuden taustalla voidaan pitää subjektiivista konstruktivismia, jonka mukaan ihminen rakentaa tietonsa ja identiteettinsä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen ja kertomusten välityksellä. Elämä elettyinä ei voi olla irrallaan elämästä kerrottuna.²¹⁸ Elämäkertaa ei ole tallenne tapahtumista, vaan tulkinta ja uudelleen tulkinta kokemuksista. Brunerin mukaan ei ole olemassa elämää itsessään, vaan elämä on valikoivan muistamisen avulla rakennettu tuotos, jolla on tulkinnallinen luonne. Eletty aika kuvataan kertomuksina. Elämä on ihmisen mielikuvituksen luoma rakennelma samaan tapaan kuin kertomus.²¹⁹

Folkloristi Taina Ukkonen määrittelee narratiivisen muistitietotutkimuksen lähtökohdaksi kolme näkökulmaa. Ensinnä tutkimuksessa tehdään näkyväksi tietyn yhteisön tai henkilön oma historia, toiseksi sen narratiivinen tuottamisprosessi ja kolmanneksi tarkastellaan kertomisen ominaispiirteitä ja erilaisten kertomusten kulttuurisia merkityksiä. Ukkosen mukaan kertomukset tulkitsevat menneisyyttä, mutta myös tuottavat kulttuurisia merkityksiä ja arvoja, eivät ainoastaan kuvaa tai heijasta niitä.²²⁰ Kulttuuriperinnön tutkija Eeva Karhunen sen sijaan näkee, että paikkoihin sidottuja tarinoita kerrotaan, jotta niiden avulla voidaan tarkastella arvomerkitä.²²¹ Omassa tutkimuksessani lähtökohtana on tilaan liittyvien kokemuskertomuksien avulla tarkastella myös lastentarhojen kulttuurisia merkityksiä ja arvoja tilallisuuden näkökulmasta sekä pohtia sitä, tuottavatko kokemuskertomukset uusia kulttuurisia merkityksiä, kun lapsuuden aikaa tarkastellaan nykyisyyden perspektiivistä.

Olen lukenut SKS:n muistitietokeruuseen liittyviä kertomuksia sitä mukaa kun niitä lähetettiin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoon loppuvuodesta 2011. Havaitsin, että kokemuskertomuksista välittyvä tila ei ole ainoastaan pysyvä fyysinen paikka, vaan muuttuva sosiaalisesti ja toiminnallisesti järjestäytynyt kokonaisuus. Luin samanaikaisesti tutkimuskirjallisuutta tilallisuudesta ja muistitietotutkimuksista. Tutkin muistitietoa ensisijaisesti lähteenä sisällönanalyysin avulla. Lähteenä toimivat merkitykselliset lapsuuden kokemuskertomukset, joiden kautta rakennan lastentarhan ja päiväkodin elettyä

²¹⁷ Lindstén 2011, 303; Kalela 2006, 75.

²¹⁸ Bruner 2006, 139; Bruner 1987; Heikkinen 2002; Äärelä 2012, 71.

²¹⁹ Bruner 2006, 129–130.

²²⁰ Ukkonen 2006, 193.

²²¹ Karhunen 2014, 70.

tilaa. Tarkastelen kokemuskertomuksia myös kohteena, jolloin kiinnitän huomiota erityisesti varhaislapsuuden muistojen ja muistelun erityisyyteen arvioimalla, miten varhaislapsuuden lastentarha- tai päiväkotiympäristön elettyä tilaa tuotetaan kertomuksissa. Tällöin tutkimukseni menetelmä lähenee narratiivista tutkimusta. Koska tutkin aineistoani teoreettisista käsitteistä (eletty tila, kolmas tila, modaliteetit, tarjoumat) syntyneen esiymmärryksen avulla, voi tutkimusmenetelmäni luonnehtia tiettyssä mielessä myös teorialähtöiseksi sisällönanalyysiksi.²²² Analyysissani kokemuskertomukset ja teoreettiset käsitteet ovat dialogissa koko analyysin ajan. Muisteluaineiston ja tutkimuskysymysten vuoropuhelu voi parhaimmillaan avata uusia näkökulmia tutkimukseen ja syventää analyysia.²²³ Korostan kuitenkin, että tutkimukseni on ensisijaisesti aineistolähtöistä empiiristä tutkimusta, jossa teoreettiset käsitteet toimivat tutkimuksen rajaajina ja reunaehtoina, johtolankojen jäsentäjinä.

Sisällönanalyttinen teemoittelu on luokittelun kaltaista, jossa laadullista aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa.²²⁴ Muistitietoaaineiston ensimmäisten lähilukukertojen jälkeen valitsin sisällönanalyysia apuna käyttäen ne keskeiset tilaan liittyvät teemat, joita tutkimuksessani tarkastelen. Tutkimukseni pääteemat ovat neljä fyysistä lastentarhan tai päiväkodin tilaa; piha lähiympäristöineen, ryhmätila, sali ja keittiö. Nämä neljä fyysistä tilaa syntyivät niin sanotun saturaatiohypoteesin avulla, sillä kyseiset tilat mainittiin kokemuskertomuksissa useasti ja kaikilla tutkittavilla vuosikymmenillä, jolloin myös tilojen ajallinen vertailu on ollut mahdollista.

Toki kyseiset tilat ovat myös osa varhaiskasvatuksen virallista tietoa; arkkitehtuuria, suunnittelua ja ohjeistusta koko suomalaisen lastentarha- ja päiväkotitoiminnan ajalta. Näiden neljän tilan lisäksi aineistosta nousee esille myös muita tärkeitä tiloja, kuten eteistilat ja erilaiset pienet sovet, portaiden alustat sekä lastentarhan tai päiväkodin ulkopuolelle suuntautuneet retkiympäristöt, jotka näkyvät aineistoissa merkityksellisinä, kokemuksellisinä paikkoina.

Kirjoitin jokaisesta vastaajasta oman tiedoston, joka sisälsi perustiedot sekä lyhyesti sen, mitä kirjoittajat ovat lastentarha- ja päiväkotilapsuudestaan kertoneet; mitä varhaisen lapsuuden kokemuksia muistetaan, mitkä kokemukset ovat olleet merkityksellisiä sekä missä ja kenen kanssa ne ovat tapahtuneet. Lähdin hahmottelemaan valittujen tilateemojen ympärille niitä muisteltuja

²²² Korjonen-Kuusipuro 2012, 45; ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.

²²³ Uitto 2011, 54; Saarenheimo 1997, 31.

²²⁴ Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.

lastentarhan ja päiväkodin merkityksellisiä toimintoja ja vuorovaikutusta, joita kertomuksissa kuvataan tapahtuneen kyseisissä tiloissa. Fyysiset muistellut paikat yhdistyvät kertomuksissa runsaiksi eletyn tilan kuvauksiksi. Koska aineistoni koostuu muistoista, paikat eivät enää välttämättä ole konkreettisesti olemassa. Kirjoittajat pyrkivät kuitenkin tavoittamaan näitä menneisyyden paikkoja ja kokemuksia muistelun avulla.

Ennen analyysin aloittamista määritin tutkimuksessa käytetyt analyysiyksiköt. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lauseen osa, lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön määrittämistä.²²⁵ Myös muistelutilanteessa tuotettuja lausumia, puheenvuoroja ja keskustelukatkelmia voidaan käyttää analyysiyksikköinä, ei kuitenkaan irrallaan kontekstistaan. Tällöin ne toimivat osana keskustelua, sen sosiaalista kontekstia ja yhteyttä kerrontaa ja muistietoa ohjaavaan teoreettiseen diskurssiin.²²⁶ Historiantutkija Saara Tuomaala käyttää omassa väitöskirjassaan episodin käsitettä, jolla hän tarkoittaa haastatteluista valittuja pienempiä osakokonaisuuksia ja joita hän kontekstoi ja tulkitsee osana laajempaa kulttuurista ja poliittista merkitysmaailmaa.²²⁷ Kasvatustieteilijä Minna Uitto puolestaan määrittelee muistot palasiksi, välähdyksiksi tai episodeiksi, jotka ovat yhtä tärkeitä, kuin perinteisen narratiivisen rakenteen omaavat kertomukset alkuineen ja loppuineen.²²⁸ Omassa tutkimuksessani analyysiyksikkönä toimii kertomuksessa esiintyvät teemalliset osakokonaisuudet, mutta myös yksittäiset lauseet, jopa sanat kontekstissaan. Tutkimukseni kaikissa vaiheissa pyrkimykseni on ymmärtää kirjoittajien merkityksenantoja heidän omasta näkökulmastaan.

Olennaista on tarkastella myös tekstin tuottajia. Kertomuksen sisäinen maailma tulee erottaa sen kirjoittajasta ja hänen tuottamastaan kerronnasta. Kertoja voi käsitellä tekstissään pelkästään poissaolevia tai kuviteltuja henkilöitä ja jättää oman itsensä kertomuksen toimijana kokonaan sivuun. Folkloristi Jyrki Pöysää lainaten:

Erot kerrotun minän ja kertovan minän identiteeteissä ja minuuksissa mahdollistavat esimerkiksi lapsuuden, nuoruuden ja nykyisen minän erottamisen sekä elämänhistoriallisen oppimisen ja kokemuksista viisastumisen kuvaamisen. Myös itseironian ja nostalgian eri muotojen

²²⁵ Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110–111.

²²⁶ Saarenheimo, 1997, 31.

²²⁷ Tuomaala, 2004, 60.

²²⁸ Uitto 2011, 38.

tunnistaminen edellyttää kirjoittajasta ja kertomuksen henkilöistä erillistä kertojan käsitettä.²²⁹

Tutkimuksessani tulee esille muun muassa lastentarhanopettajiksi kouluttautuneiden lapsuuttaan muistelevien kirjoittajien kertomuksia heidän ammattipositioistaan käsin sekä etäistettyä kerrontaa lapsuuden ehkä ikävien tai epäoikeudenmukaistenkin asioiden kuvaamisen kautta, jossa kirjoittajat muistelevat joillekin toisille henkilöille tapahtuneita asioita. Ulla Savolainen käyttää tutkimuksessaan evakkolapsuuden muistelukerronnasta kirjoittajan ja evakkolapsen fokalisoinnin käsitettä. Kirjoittajan fokalisointi paikantuu kirjoittamishetkeen, ja fokalisoijana on aikuinen lapsuuttaan muisteleva kirjoittaja, joka esittää havaintojaan, kokemuksiaan tai näkemyksiään menneisyydestä aikuisen näkökulmasta. Sitä vastoin kirjoittajan menneisyyden minä, tässä tapauksessa evakkolapsi, fokalisoijana paikantuu menneisyyden aikatasolle, jolloin teksti on minä-kerrontaa tai kolmannen persoonan kerrontaa ja havaintoja esitetään menneisyydessä lapsen ollessa toimijana. Kolmatta fokalisoijaa Savolainen nimittää ulkoistetuksi kertojaksi, jolloin kerronnassa esitellään esimerkiksi historiallisia faktoja. Tällöin kirjoittaja etäistää kerronnan itsestään ja henkilökohtaisesta tasosta laajemmalle.²³⁰ Henkilökohtaisten kertomusten yhteydessä on aina otettava huomioon myös kertomuksen omistajuus. Vaikka ihmiset kertovat asioita omasta elämästään, niissä on aina mukana myös muita ääniä, yleisestä keskustelusta tai toisten ihmisten kokemuksista. Käyttämällä me- tai passiivimuotoa kirjoittaja etäännyttää kerronnan yleisemmälle tasolle hakeakseen kertomukselleen henkilökohtaista tasoa yleispätevämmän ilmauksen.²³¹

Muistitietotutkija Alessandro Portelli jakaa historiallisen kerronnan kolmeen tapaan määrittelemällä kertojasubjektin näkökulman sekä sosiaalisen ja tilallisen tarkoituksen. Kerronnan tavat voivat olla institutionaalisia, yhteisöllisiä ja henkilökohtaisia. Institutionaalinen kerronta tuo esiin yleisen, valtiollisen tai yhteiskunnallisen tason. Sitä hallitsee politiikka tai ideologia hallituksen, puolueiden ja yhdistysten tasolla. Kertoja käyttää kolmatta persoonaa tai passiivia. Yhteisöllinen kerronta ilmenee muun muassa yhteisön, naapuruston tai työyhteisön tasolla ja se viittaa ryhmässä toimimiseen ja yhdessä tekemiseen. Kerrontaa ilmentää kollektiivinen osallistuminen ja yhteisöön kuuluminen, esimerkiksi lakot tai rituaalit. Kertojan näkökulmana on monikon ensimmäinen persoona, ”me osallistuimme”. Henkilökohtaisessa kerronnassa käytetään

²²⁹ Pöysä 2015, 133–134.

²³⁰ Savolainen 2015, 99–100.

²³¹ Shuman 2006, 149–150; Savolainen 2015, 318; Korkiakangas 1999, 164–165.

yksikön ensimmäistä persoonaa, ”minä tein”. Kerronta kohdistuu perhe-elämän elämäntapaan ja liittyy yksityiseen kodin piiriin.²³² Portellin mukaan kerronnan tapoja ei voida erottaa toisistaan eksplisiittisesti ja kokonaan, koska ne usein sekoittuvat. Henkilökohtainen muistelu alkaa tyypillisesti lauseella: ”Tämä on lähes ainoa muistoni...” Henkilökohtaiset muistelukertomukset ovat lyhyitä, korkeintaan yhden sivun mittaisia ja ne sisältävät usein vain yhden tai muutaman erillisen muiston.

Tarkastelen omassa tutkimuksessani edellä mainittuja kerronnan tapoja sekä yksittäisten kertomusten tasolla että kokemuskertomuksia yhdistävien näkökulmien kautta. Tutkimusaineistossani henkilökohtaisen tason tunnekokemukset ja aisteihin pohjautuvat elämykset tulevat vahvasti esille. Lastentarha- ja päiväkotimuistoissa ilmenee kuitenkin myös vahva yhteisöllinen näkökulma, lapsuutta muistellaan osana lapsiryhmää. Muistelukerrontaa kuvaa tällöin kollektiivinen ote, osallistuminen päivittäiseen lastentarha- tai päiväkotiryhmän arkeen.

Psykologi Daniel L. Schacter kytkee elämäkerrallisen muistelun ja ajan toisiinsa erilaisiksi tasoiksi omaelämäkertatutkimuksen pioneerien Martin Conwayn ja David Rubini jaottelun pohjalta. Omaelämäkerralliset muistelmat voidaan jakaa kolmeen tiedon tyyppiin. Ensimmäinen aikakausien taso edustaa elämän laajoja ajanjaksoja vuosikymmeninä, kuten esimerkiksi kouluaikaa. Toinen taso sisältää yleisluonteisia tapahtumia, kuten esimerkiksi päivissä, viikoissa tai kuukausissa mitattavat lomamatkat. Kolmantena muistelun tasona ovat hetket, yksittäiset tapahtumat, joiden kesto on vain sekunteja, minutteja tai tunteja. Yleensä elämäntarinaa kertoessaan nämä kolme tiedon tasoa sekoittuvat toisiinsa.²³³

Etnologi Kerstin Arbæus on analysoinut mielisairaaympäristössä lapsuutensa viettäneiden henkilöiden lapsuusmuistoja. Hän jakaa lapsuusmuistot kolmeen tasoon. Ensimmäinen, yleinen kertomustaso edustaa julkista tarinaa, jonka kaikki voivat kertoa. Kertomus kasvaa yhteisistä, jaetuista muistoista ja sitä kerrotaan myös ulkopuolisille. Toinen, persoonallinen kertomustaso koostuu muistelijan henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista. Yleistä tasoa syvennetään henkilökohtaisilla, yksityiskohtaisilla ja arkisilla teemoilla, jolloin kerronta tapahtuu yleensä minä-muodossa, ei passiivissa. Kolmas, välitön tunnetaso tulee harvemmin näkyviin. Tarinat tulevat yllättäen valmistautumatta mieleen ja ne ovat vahvasti tunnesidonnaisia. Tunnetason kertomukset liittyvät voimakkaisiin tunteisiin, esimerkiksi häpeään, pelkoon tai iloon. Arbæus vertaa lapsuudenmuistoja rakennukseen. Ensimmäinen taso luo lapsuudentalolle

²³² Portelli 1997, 27.

²³³ Schacter 2001, 103–104, Conway & Rubin 1994, 104–109.

perustan. Toinen taso muodostaa seinät villoineen, mutta kolmas taso on kellarissa. Sieltä voi löytyä yllättäen jotakin, mitä ei osattu edes etsiä. Nämä lyhyet hetket sukeltavat esille menneisyydestä. Arbaeus uskoo, että välittömän tunnetason muistot ihminen todella muistaa. Muut tasot koostuvat sekä rakennelmista että valmiiksi muotoilluista kuvista, jotka ovat sekä omia että jaettuja.²³⁴

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut Portellin jaottelun historiallisen kerronnan kolmesta eri tavasta sekä kertojasubjektin näkökulmasta, Schacterin tiedon tasoihin liittyvät jaottelut, Arbaeuksen lapsuusmuistojen kerrontatasot ja esimerkit oman tutkimusaineistoni jaottelusta.

Taulukko 7. Tutkimukseni kerrontatasot lähtökohtana Portellin (1997), Schacterin (2001) ja Arbaeuksen (1993) jaottelut.

| Kerrontatavat (Portelli 1997) | Kertojasubjektin näkökulma (Portelli 1997) | Elämäkerronnalliset tiedon tasot (Schacter 2001) | Lapsuuden kerronnan kolme tasoa (Arbaeus 1993) | Kokemuskertomusten tasot (Sillanpää 2021) |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| Henkilökohtainen kerronta | Yksikön ensimmäinen persoona | Hetket, yksittäiset tapahtumat, välähdykset | Välitön tunnetaso, yllättäen mieleen muistuvat vahvat tunnekokemukset | Henkilökohtainen kertomustaso, vahvat hetkelliset tunne- tai aistikokemukset tai elämykset Yksittäiset muistot, esim. häpeä, yksinäisyys, pettymys. Yksikön ensimmäinen persoona. |
| Yhteisöllinen kerronta | Monikon ensimmäinen persoona | Yleisluonteiset tapahtumat, jotka tapahtuivat päivittäin, viikoittain | Persoonallinen kertomustaso, muistelijan henkilökohtaiset kokemukset ja ajatukset. Yleisen kertomustason syventäminen | Kollektiivinen kertomustaso, joissa käsitellään toistuvia, usein yhteisöllisiä, yleisluonteisia toimintoja. Esim. lastentarhan keskeiset toimintamuodot, yhdessä tekeminen. Monikon ensimmäinen persoona. |
| Institutionaalinen kerronta | Passiivi, kolmas persoona | Elämän laajat ajanjaksot, vuodet tai vuosikymmenet | Yleinen kertomustaso, julkinen tarina, yhteinen jaettu muisti | Institutionaalinen kertomustaso, muistelija on tekemisissä varhaiskasvatuksen tai muun kasvatusinstituution kanssa aikuisiässä. Muisteltaessa lapsuus peilautuu esim. kerrontahetken lainsäädäntöön ym. Passiivi tai kolmas persoona. |

²³⁴ Arbaeus 1993, 49–51.

Vaikka tutkimuksessani ei ole kysymys omaelämäkerrallisesta muistelusta, on Schacterin luokittelu hedelmällinen yhdistettynä Portellin kerrontatapoihin sekä Arbæuksen lapsuusmuistojen jaotteluun. Henkilökohtainen kerronta näyttäytyy usein hetkittäisinä, yksittäisinä kokemuksina, kun sitä vastoin institutionaalinen kerronta käsittää laajempia aikatasoja. Schacter määrittelee ne omaelämäkerrallisesta näkökulmasta esimerkiksi koulu- tai nuoruusajaksi. Tulkitsen itse hieman mukaillen kerronnan yhdistyvän Portellin institutionaaliseen kerrontaan ja Arbæuksen yleiseen kertomustasoon, kun muisteli vertailee laajemmin muisteltua lastentarha-aikaansa kerronta-aikaan esimerkiksi tarkastelemalla lapsuuden kahden eri aikatason turvallisuuskäsitteitä.

3.4 Lähteiden lukutavat

Historioitsija Jorma Kalela painottaa, että mikä tahansa lähde on periaatteessa käyttökelpoinen todisteena, sillä ero lähteiden välillä on suhteellinen, ei absoluuttinen. Varman tiedon sijasta voidaan puhua hedelmällisestä tiedosta. Lähteet eivät puhu puolestaan, vaan tutkijan tehtävänä on tulkita niitä omien tavoitteidensa ja lähtökohtiensa mukaisesti. Tutkijan tulee vakuuttaa lukijat päätelmänsä kestävydestä, ei lähteen. Tutkijan tehdessä lähteille oikeanlaisia kysymyksiä tiedosta tulee perustellusti pätevää. Lähteet voivat toimia informatiivisina ja käyttökelpoisia todisteina myös ilman luotettavuuden perustetta. Objektiivisuuden sijaan tutkijan onkin otettava etäisyyttä omaan tutkimukseensa.²³⁵ Muistitietotutkimuksessa on tärkeää tiedostaa ja tuoda ilmi tutkijan omat ratkaisut ja valinnat tutkimuksen eri vaiheissa.

Näkemyks muistitiedon ontologisesta luonteesta on perustava. Kulttuurihistorioitsija Luisa Passerini toteaa, että tutkijan on havaittava kertomusten ilmaisujen erilaisia tasoja ja sovitettava niitä historialliseen kontekstiin. Lähtökohtana on, että elämäkerrallinen muisto on totta, mutta tutkijan tulee selvittää, missä mielessä, missä paikassa ja miksi se on tosi.²³⁶ Tutkija tehtävänä on löytää ja analysoida merkityksiä sekä luoda konstruktioita muistelijoiden tulkinnoista. Muistot ovat usein episodimaisia välähdyksiä elämän tapahtumista, mutta ihmiset kokevat tapahtumia eri tavoin, jolloin muistot poikkeavat toisistaan. Lisäksi kerrontahetki ja muistelun tarkoitus vaikuttavat kertomuksiin.²³⁷ Muistamiseen vaikuttavat myös yhteisön määritelmät muistamisen arvoisista asioista, omassa tutkimuksessani niin sanottu

²³⁵ Kalela 2018, 33–34; 2000, 92–94,

²³⁶ Ks. esim. Passerini 1992, 3–5.

²³⁷ Korkiakangas 1999 164–167.

sukupolvisopimus eli kasvatetuksi tulemisen kokemukset, kasvatuksen uskomukset ja kasvatuksellinen arvokeskustelu eri aikoina.²³⁸

Kirjoitusten lähdekritiikki määrittyy tekstien kokonaisuudesta sekä muun tutkimuksen tuottamasta taustatiedosta. Oman aineistoni lähdekriittisessä tarkastelussa on huomioitava kirjoittamista ohjannut keruun teema ja vastausohje ja sen vaikutus kirjoittajien valintoihin (ks. luku 3.1. ja 3.2, liitteet 1 ja 2). Vastausten vertailu, kontekstualisointi sekä muiden aineistojen käyttö muodostavat keskeisen analyysivälineistön tutkimukselleni.²³⁹ Nämä aineistot, kuten viralliset asiakirjat (lait ja asetukset sekä muut valtakunnalliset ohjeistukset) ja lehtikirjoitukset, toimivat kontekstoinnin välineenä ja luovat ”virallisen tiedon” kontekstin vertailuaineiston lapsuuden muistitiedolle (ks. luku 3.1).

Kertojalle on tärkeää vakuuttaa lukijansa oman kokemuksensa totuudellisuudesta. Kokemus on totta kertojalle itselleen, mutta samalla hän tekee kokemuksestaan tulkintoja.²⁴⁰ Kertojan totuus ei välttämättä ole kuulijan totuus. Muistojen jakamisen vaikeus voi näkyä erityisesti sukupolvien välillä. Kertojat voivat olla sitä mieltä, että nuorempi sukupolvi ei usko heidän kertomuksiaan todeksi, arvosta tai ymmärrä niitä.²⁴¹ Monet tutkijat toteavat, että menneisyyden rekonstruointi sellaisenaan on mahdotonta. Muisti on rajallinen, jolloin muistot muuntuvat, vääristyvät tai unohtuvat kokonaan ja niitä muokataan yhä uudelleen myöhempien tapahtumien ja yhteisöllisesti hyväksytyjen menneisyyden tulkintojen pohjalta.²⁴² Oral history -tutkimuksen uranuurtaja Paul Thompson painottaa, että myös perinteiset asiakirja-arkistot voivat sisältää vääristymiä. Emme voi tietää, millaisessa tilanteessa ja kuka ne on kirjoittanut tai millaiseen sosiaaliseen tai poliittiseen tarkoitukseen ne on ylipäänsä tuotettu. Historiantutkimuksen luotettavuus ei voi enää nojautua varmaan tietoon ja todellisen menneisyyden selvittämiseen luotettavien lähteiden avulla. Jorma Kalela toteaa, että kehittyneen lähdekritiikin etuna on, että se ei syrji mitään lähdetyyppiä, koska jokainen lähde on omalla tavallaan sekä luotettava että epäluotettava. Tutkijan tulisikin keskittyä lähteen tehtävän ja sen sisällön välisen riippuvuuden tarkasteluun.²⁴³

Kirjoittaminen kytkeytyy läheisesti valtaan. Suurin osa ihmisistä on kuitenkin elänyt kirjallisen kulttuurin ulkopuolella, jotkut ehkä kirjoitusten satunnaisina kohteina, mutta hyvin harvat aktiivisina kirjoittajina. Virallisten lähteiden

²³⁸ Ks. esimerkiksi Kemppainen, 2001.

²³⁹ Pöysä 2006, 231–235; 2015, 20–21.

²⁴⁰ Peltonen 1996, 102–103, Ukkonen 2000, 86–87.

²⁴¹ Saarenheimo 1997, 97–104.

²⁴² Saarenheimo 1997, 101; Ukkonen 2000, 87.

²⁴³ Thompson & Bornat 2017, 188–190; Kalela 2000, 92–93.

kohdalla voidaan käyttää menetelmänä ”vastakarvaan lukemista”, jonka avulla puretaan lähteiden laatijoiden asenteita sekä paljastetaan ääneen lausumattomia itsestäänselvyyksiä. Menetelmän avulla voidaan myös tarkastella esimerkiksi, kenen ääni, hiljainen tieto, on lähteissä vaiennettu ja miksi näin on tehty. Vastakarvaan lukemisen strategioita on kehitetty ja sovellettu muun muassa alkuperäiskansojen historiassa ja naishistoriassa.²⁴⁴ Gena Weiner on tutkinut työläislapsien ja heidän vanhempiensa toimijuutta viranomaislähteiden avulla 1900-luvun alkupuolella Ruotsissa. Hän pyrki löytämään aineistosta niitä virallisen vallankäytön menetelmiä, jotka vaikeuttivat juuri tämän yhteiskuntaluokan perheiden toimijuutta. Weinerin mukaan esimerkiksi sosiaalipolitiikan, viranomaistoiminnan ja filantropian kohteena olevia perheitä käsitellään usein passiivisina vastaanottajina. Weiner käytti tutkimuksensa lähteenä myös lasten kirjoittamia kirjeitä, joiden valossa lapset näyttäytyivätkin aktiivisina vaikuttajina. Lapset etsivät aktiivisesti keinoja, miten kannattaa toimia tilanteissa, joissa he olivat ”hyväntahtoisten” aikuisten vallan alaisia.²⁴⁵ Omassa tutkimuksessani on ensisijaista tavoittaa merkityksellisiä kokemuksia ja ottaa ne vakavasti. Tämän lisäksi pyrin etsimään viranomaisaineistosta, esimerkiksi päiväkotien suunnittelua ja arkkitehtuuria koskevista asiakirjoista lasten tilallista toimijuutta rajoittavia tekijöitä, kuten esimerkiksi ulottumiseen, saatavuuteen tai vaihtelevaan ympäristöön liittyviä näkökulmia.

Tutkimukseni kertomusten tulkinta vaatii moninkertaista lähilukua, jossa aineisto käydään läpi yhä uudelleen ja uudelleen, tai kuten kulttuurihistorioitsija Helena Lindsten määrittelee, jopa rivien välistä lukemista.²⁴⁶ Kertomusten syvät merkitykset eivät aukea yhdellä lukemalla, vaan vaativat toistoa sekä dialogia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Taulukossa kahdeksan esittelen oman aineistoni, metodit ja analyysin vaiheet tutkimuskysymysten mukaisesti jaoteltuna. Siinä on hyödynnetty Raija Erkkilän väitöskirjassa *”Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa”* käyttämää taulukkoa.²⁴⁷ Erkkilän tutkimus sivuaa omaa aihepiiriäni, sillä siinä käsitellään koulutyöhön ja elämään liittyvää koettua ja kerrottua paikkaa. Tutkimuksen mukaan ihmisen kokemuksellisessa arkipäiväisessä elämässä paikka nähdään elämisen ja toiminnan tilana, ei fyysisesti mitattavana, objektiivisena asiana.²⁴⁸

Tutkijana lähden liikkeelle tutkimuskysymyksistä ja tukeudun Kalelan näkemykseen vakuuttaa lukija päätelmän, ei lähteen, kestävyyydestä.²⁴⁹

²⁴⁴ Tuomaala 2004, 43; Lakomäki, Latvala & Laurén 2011, 11–14.

²⁴⁵ Weiner 1995, 22–23, 316–317.

²⁴⁶ Lindsten 2011, 301


²⁴⁷ Erkkilä, 2005.

²⁴⁸ Erkkilä 2005, 18.

²⁴⁹ Kalela 2018, 33–34; 2000, 92–94,

Tulosluvussa viisi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sisällönanalyysii käyttäen luokittelen aineistoa neljän fyysisen tilan lisäksi sosiaalisia suhteita ja toimintaa sisältävän elettyyn tilan näkökulmasta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytän myös narratiivista analyysia erityisesti hyödyntäen tutkimukseni kolmea kerrontatasoa lähtökohtana Portellin (1997), Schacterin (2001) ja Arbaeuksen (1993) jaottelut. Pohdin myös kerrontahetken merkitystä muistojen rakentumisessa. Muistitieto ei ole luonteeltaan tallenne tapahtumista, vaan tulkinta ja uudelleen tulkinta kokemuksista.²⁵⁰

Taulukko 8a. *Tila, lapsi ja toimijuus* – tutkimuksen kehikko.


| Tutkimus-kysymykset | Aineisto | Metodi | Analyyisin vaiheet | Analyyisin tulos |
|---|---|--|---|--|
| 1) Miten kirjoittajat muistelevat lastentarha- tai päiväkotilapsuuden elettyä tilaa kokemuskertomuksissa? | Lastentarha- ja päiväkotimuistot, keruuaineisto, SKS, HS Historiikit, aikalaikirjoitukset Valokuvat | Sisällönanalyysi, Narratiivinen analyysi (kerrontatasot) | Lastentarhan/päiväkodin merkitykselliset fyysiset tilat, aineiston tematisointi  Eletty tila | Lastentarhan ja päiväkodin pihan, keittiön, salin ja ryhmähuoneen eletty tila: aistimellisuus, tunteet, sosiaaliset suhteet, kerrontahetken ja position tarkastelu Kerrontatasot |

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla etsin tilallisia murroksia ja jatkuvuuksia eletyn tilan kokemuksellisen tiedon, valokuvien sekä virallisen tiedon (tilallisuuteen liittyvien asetusten, lakien, säädösten) välisenä dialogina. Tutkimuskysymystä kaksi käsittelen tulosluvussa kuusi. Lapsuuden muistelupuheen rinnalla analysoin myös aikuisuuden muistelupuhetta, erityisesti työntekijöiden näkökulmaa. Tarkastelen lastentarhojen ja päiväkotien tilallisia murroksia ja jatkuvuuksia käyttäen Sojan kolmannen tilan käsitettä, jossa elettyyn tilaan (kokemuksellinen, hiljainen tieto) yhdistyy virallisen tiedon kollektiivisia sääntöjä ja arvoja. Olen käyttänyt myös kuvapareja ”ennen murrosta–murroksen jälkeen”-periaatteella havainnollistamaan murrosten merkityksiä. En siis ole käyttänyt kuvamateriaalia ensisijaisena lähteenä, vaan

²⁵⁰ Bruner 2006, 129–130.

tavoitteenani on elävöittää, syventää ja tukea muistitietoaineiston kautta avautuvaa lastentarha- ja päiväkotiarkea.

Taulukko 8b. *Tila, lapsi ja toimijuus* – tutkimuksen kehikko.

| Tutkimus-kysymykset | Aineisto | Metodi | Analyysin vaiheet | Analyysin tulos |
|---|--|---|--|--|
| 2) Millaisia murroksia lastentarhan ja päiväkodin tilallisuudessa on havaittavissa lapsuuden kokemukse- muskertomuksissa ja asiakirja- aineistossa 1930-luvulta 2000-luvulle ja mitkä asiat tilallisuudessa ovat säilyneet muuttumattomina? | Lastentarha- ja päiväkotimuistot, keruuaineisto, SKS, HS Säädösasiakirjat, ohjeistukset Aikalaiskirjoituks- et- ja tutkimukset Valokuvat | Muistitiedon ja virallisen tiedon rinnakkaisluenta ja kontekstointi | Toisen tiedon ja virallisen tiedon rinnakkainluenta  Tilallisuus, kolmas tila | Tilallisuuden murrokset ja jatkuvuudet |

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pohdin tilallisuutta toimijuuden käsitteiden avulla, joten menetelmä lähenee teoreettista sisällönanalyysia. Toimijuutta käsittelen erityisesti Gibsonin tarjouman käsitteen sekä Jyrkämän modali-
teettitarkastelun avulla tulosluvussa seitsemän.

Taulukko 8c. *Tila, lapsi ja toimijuus* – tutkimuksen kehikko.

| Tutkimus-kysymykset | Aineisto | Metodi | Analyysin vaiheet | Analyysin tulos |
|--|--|-------------------------------|--|---|
| 3) Miten lastentarhan ja päiväkodin tilallisuuteen liittyvät murrokset ja jatkuvuudet kytkeytyvät lasten toimijuuteen? | Kahden edellisen luvun tulosten yhteenveton ja toimijuuden teoreettisen tarkastelun välinen vuoropuhelu Valokuvat | Teoreettinen sisällönanalyysi | Teemakokonai- suuksien tarkastelu lapsuuden toimijuuden näkökulmasta, tarjoumat, modali- teetit. | Lapsuuden toimijuus tilallisuuden murroksissa ja jatkuvuuksissa |

3.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkijan eettisenä peruslähtökohtana voidaan pitää tutkijan vastuuta omaa yhteiskuntaansa sekä tutkimaansa menneisyyttä kohtaan. Tänä päivänä historian tutkimus on menneisyyttä koskevien käsitteiden uudelleenarvioijana entistä enemmän velvoittava suhteessa nykypäivään ja tulevaisuuteen kuin itse menneisyyteen. Menneisyyden kohteiden oikeudenmukainen käsittely palvelee nykyisyyden tarpeita, vaikka kohteet eivät enää hyödy kaikilta osin itse hyvää tarkoittavista menettelyistä. Historiantutkimus voi kyseenalaistaa menneisyydessä vallinneita valtasuhteita ja tehdä näkyväksi sellaisia ihmisryhmiä, jotka omana aikanaan ovat jääneet näkymättömiksi.²⁵¹ Tutkimuksessani tätä näkymättömyyttä ihmisryhmää edustavat kertomusten lapset lastentarhoissa ja päiväkodeissa.

Tieteellisen tutkimuksen tulee perustua tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja omaan suostumukseen.²⁵² Tutkimusaineistojen luottamuksellisuus nojautuu aineistojen käsittelyn, käytön ja säilyttämisen rajauksiin. Olen sitoutunut vaitioloon tunnistettavaa tietoa sisältävän aineiston osalta. Tässä minua ohjaavat Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ohjeet ja käytöissännöt, joiden mukaan minulla on mahdollisuus siteerata aineistoa lain sallimissa rajoissa ja hyvän tavan mukaisesti tekijänoikeuslain nojalla. Sitoudun siihen, etten käytä aineistoja niitä luovuttaneiden tai niihin tietoja antaneiden henkilöiden tai heidän omaistensa vahingoksi tai halventamiseksi.²⁵³ Helsingin Sanomien keruuaineisto on luovutettu Ebeneser-säätiölle, joten siltä osin minua sitovat säätiön arkiston käytöissännöt, joiden mukaan arkistotietoja voidaan käyttää tutkimustarkoituksiin ainoastaan siten, että henkilöt eivät ole tutkimusjulkaisussa tunnistettavissa, ja että henkilöiden anonymiteetti säilyy.²⁵⁴

Tutkimuksessa käytettävien muistitietokeruuaineistojen kaikki kirjoittajat ovat antaneet kirjallisen yleisen suostumuksen osallistumisesta mahdolliseen aineiston tutkimuskäyttöön. Kirjoittajat ovat vapaaehtoisesti osallistuneet keruuseen ja he ovat saaneet tietoa keruista keruuohjeen avulla. SKS:n keruuohjeessa mainittiin: ”Aineisto arkistoidaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoon, jossa se on tutkijoiden käytettävissä muun muassa päiväkotitoiminnan historiaa koskevia tutkimushankkeita varten.” (liite 1) Lisäksi keruusta on ollut mahdollista tiedustella erikseen sekä SKS:n että Ebeneser-säätiön toimihenkilöiltä. Tärkeää on kuitenkin huomioda, että kirjoittajat eivät ole olleet tietoisia keruusta poikineista tutkimushankkeista tai niiden näkökulmista. HS:n aineiston kohdalla kirjoittajat olivat tietoisia, että

²⁵¹ Kaartinen 2005, 206–207; Koskivirta & Lidman 2017, 15.

²⁵² Vainio-Korhonen 2017, 37.

²⁵³ [SKS:n arkiston käytöissäntö | Suomalaisen Kirjallisuuden Seura \(finlit.fi\)](#).

²⁵⁴ [Tietosuojaseloste-KOKOELMAT.pdf \(lastentarhamuseo.fi\)](#).

heidän kertomuksiensa pohjalta kirjoitetaan sanomalehtiartikkeli. Lisäksi heille kerrottiin, missä aineistoa tullaan säilyttämään.²⁵⁵

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) vuonna 2019 päivitettyjen ohjeiden mukaan henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavia keskeisiä periaatteita ovat eettisyys, suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus. Muistitietoaineistoihin perustuvaan tutkimusjulkaisuun voidaan tietoja antaneen tai haastatellun henkilön suostumuksella sisällyttää heidän nimensä ja muita taustatietoja.²⁵⁶ Tunnisteiden poistaminen tai muuttaminen eli anonymisointi tehdään aina tapauskohtaisesti aineiston aihepiirin tutkittavien taustatietojen ja tutkittavalle annetun informaation pohjalta. Muistitieto-tutkimuksessa liikutaan usein ihmisen elämän henkilökohtaisten ja usein arkojen kysymysten alueilla. Kirjoitukset voivat sisältää kuvauksia voimakkaista tunteista, kuten häpeästä, pelosta tai ilosta. Tutkijana olen eettisesti sitoutunut ihmisoikeuksien julistukseen ja erityisesti lähihistorian tutkijana joudun toisinaan tasapainoilemaan totuuteen pyrkivän sananvapauden ja yksityisyyden suojan välillä.²⁵⁷ Oman aineistoni kohdalla olen arvioinut aineistoni tulosten julkaisutapaa yksittäisten henkilöiden tunnistamisen välttämiseksi. Koska kyseessä on kvalitatiivinen aineisto ja tulosten yhteydessä esitetään myös suoria lainauksia aineistosta, olen arvioinut lainausten käytön erikseen tunnistamisen näkökulmasta. Joissakin tilanteissa olen myös muotoillut aineistolainausta sen arkaluonteisuuden vuoksi. Historiantutkijana tiedostan myös oman asemani vallankäyttäjänä. Tutkijana pyrin noudattamaan oikeudenmukaisen kuvauksen periaatetta. Olen varautunut myös siihen, että kirjoittajat eivät välttämättä ole samaa mieltä kanssani tulkinnoista. Tutkimuksessani käytetyt muistitietoaineistot on kerätty vuosina 2011–2012 sekä vuonna 2018, joten aineistojen kirjoittajien henkilötiedot ovat olemassa ja yhteydenotto kirjoittajiin olisi tarvittaessa ollut ainakin osittain mahdollista. Tältä osin aineistoni eroaa useista tutkimuksissa käytetyistä muistitietoaineistoista, joissa keruu on tehty kauan aikaa sitten. En ole kuitenkaan luetuttanut tekstiä muistelijoilla tai kysellyt heidän näkemyksiään tulkinnoistani.

Anonymiteetin osalta noudatan tutkimuksessani SKS:n arkiston keruuaineiston käytön vakiintunutta tapaa jättää lyhyistä siteerauksista pois tunnistetiedot.²⁵⁸ Viittaan kertomusten kirjoittajiin yleisesti käyttämällä käsitteitä kirjoittaja tai muistelija. Mikäli tieto on kertomuksen kontekstoinnin kannalta olennaista, mainitsen myös kirjoittajan ammatin, paikkakunnan tai

²⁵⁵ Ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje, 2019, 16.

²⁵⁶ Ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje, 2019, 4, 12.

²⁵⁷ Kuula 2011, 200–201.

²⁵⁸ Perinteen ja nykykulttuurin aineistoihin viittaaminen | Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (finlit.fi).

sukupuolen sekä henkilön iän muisteltuna ajankohtana. Harkitsin aluksi kirjoittajan oikean etunimen tai vaihtoehtoisesti peitenimen käyttöä korvaamalla kirjoittajien oikeat etunimet muistellun lapsuuden vuosikymmenelle sijoittuvilla nimillä, mutta totesin molempien vaihtoehtojen olevan sekä eettisesti arveluttavia että epäkunnioittavia kirjoittajien arvokkaita kertomuksia kohtaan.

Tutkimuksessa julkaistujen SKS:n, Lastentarhamuseon ja muiden kuva-arkistojen tai kokoelmien valokuvien käyttö lupa on erikseen pyydetty kyseiseltä arkistolta. Valokuvien kohdalla olen tarkoituksellisesti jättänyt kaikki tunnistetiedot, kuten lastentarhan tai päiväkodin nimet mainitsematta, jotta kuvassa olevien ihmisten anonymiteetti säilyy paremmin. Joidenkin uudempien kuvien kohdalla henkilöiden kasvot on käsitelty, jotta henkilöitä ei suoraan tunnistettaisi. Osaan uusimmista valokuvista olen saanut käyttöluvan kuvassa esiintyneiltä henkilöiltä. Yksityisyyden suojaa koskevien oikeuksien periaatteet koskevat omassa tutkimuksessani erityisesti tunnistesteellisten aineistojen käyttöehtoja. Valokuvien osalta on otettava huomioon myös tekijänoikeudet. Tekijänoikeuslaki suojaa teoksia määrätyn ajan. Tavallisten valokuvien osalta se on 50 vuotta kuvanoton päättymisestä, jonka jälkeen kuvia saa vapaasti käyttää. Tässä tutkimuksessa valokuvien kuvaajatiedot puuttuvat useista kuvista. Kaikki tiedossa olevat kuvaajat on merkitty kuvatietoihin ja luvat kuvan julkaisemiseen on kysytty kuvaajilta silloin, kun he ovat olleet tiedossa.²⁵⁹

Marjo Kaartisen mukaan historia on poliittista ja se tulee ottaa huomioon tutkimusotteessa. Historiaa ei tule sensationalisoida, eikä tutkijan tule pyrkiä omien tarkoitusperiensä tai ideologioiden välittämiseen.²⁶⁰ Tutkijana tiedostan myös riskin suhtautua liian empaattisesti kirjoittajien kokemuksiin. Omassa tutkimuksessani, kuten monessa muussa henkilökohtaisia kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa, tasapainoileminen tavallisen arjen kokonaiskuvan ja toisaalta aineiston moniäänisyyden esiintuomisen välillä on ollut haasteellista.²⁶¹ Olen kuitenkin pyrkinyt käsittelemään kertojien ainutkertaisia kokemuksia kunnioittaen ja arvostaen, mutta samalla muodostamaan laajempaa kuvaa tilallisesta arjesta lastentarhoissa ja päiväkodeissa.

²⁵⁹ [Kuvaoikeuksien ABC – Kuvasto](#) .

²⁶⁰ Koskivirta & Lidman 2017, 11–12; Kalela 2018, 44; Kaartinen 2005, 213.

²⁶¹ Ks. esim. Malinen & Hytönen 2018, 145–146.

4 Tutkimuksen tausta - Lastentarhatilojen kehittyminen Suomessa

Suomalaisen lastentarhatyön pedagogiset juuret ovat saksalaissyntyisen lastentarhatyön perustajan Friedrich Fröbelin kasvatustajatteluissa. Fröbeliläinen filosofia korostaa rauhallisen omatahtisen kasvun merkitystä, pienen lapsen erityisluonnetta leikkivänä ja aistivana olentona sekä luonnon arvostamista. Yksilön suhteella kasvu ympäristöönsä on merkittävä rooli, lapsi kehittyy yhdessä toisten lasten ja ympäröivän maailman kanssa.²⁶² Hanna Rothman (1856–1920) ja Elisabeth Alander (1859–1940), joita voidaan pitää suomalaisen lastentarhatoiminnan sekä lastentarhanopettajakoulutuksen perustajina ja kehittäjinä, opiskelivat Berliinissä Pestalozzi-Fröbel-Haus -nimisessä oppilaitoksessa Fröbelin oppilaan Henriette Schrader-Breymannin ohjauksessa. Hanna Rothman perusti ensimmäisen suomalaisen kansanlastentarhan Helsinkiin vuonna 1888 ja aloitti yhdessä Elisabeth Alanderin kanssa lastentarhanopettajien koulutuksen vuonna 1892.²⁶³

Fröbeliläisessä lastentarhassa materiaalit ja ympäristö tarjosivat puitteet lapsen aktiiviselle oppimiselle leikin avulla. Toiminnan lähtökohtana oli suunnitelmallinen lapsen kehitystason ja yksilöllisyyden huomioiminen, ei pelkästään hoito ja silmälläpito.²⁶⁴ Fröbeliläisen kasvatustajien ideologian mukaisesti pienet lapset saivat lastentarhoissa kehittää taitojaan ja kykyjään omaa kehitystasoaan vastaavalla tavalla koulutuksen saaneen opettajan ohjauksessa. Fröbelin mukaan lapsi on jo syntyessään aktiivinen olento. Hänelle tulee tarjota pienestä pitäen monipuolista toimintaa ja leikkiä, ruumiin vahvistamista ja ongelmanratkaisukykyä kehittäviä tehtäviä sekä pieniä työtehtäviä.

4.1 Ensimmäiset suomalaiset lastentarharakennukset valon, puhtauden ja ilmavuuden ilmentyminä

Aluksi yksityistä, 1930-luvulta alkaen kunnallista, lastentarhatoimintaa tarjottiin lähinnä köyhimpien perheiden lapsille. 1900-luvun alkupuolella muun muassa yhdistykset ja järjestöt ylläpitivät lastentarhoja yksityisesti. Lastentarhoja perustettiin myös tehtaiden ja rautatieasemien yhteyteen.²⁶⁵ Köyhäinhoidon tarkastaja Gustav Helsingius (1855–1934) kirjoitti tutkimuksessaan yhteiskunnallisesta lastenhoidosta, että lastentarhoja oli mahdollista ylläpitää vaatimattomissakin

²⁶² Välimäki & Rauhala 2000, 388.

²⁶³ Alander 1923, 9, 129–130; Meretniemi 2015, 114–115.

²⁶⁴ Alaranta 2017, 27.

²⁶⁵ Välimäki 1998; Jallinoja 1976, 85.

tiloissa ja niihin voitiin sijoittaa suuria määriä lapsia. ”Lastentarhat eivät vaadi suuria huoneustoja: tilava sali yhteislaulua ja leikkejä varten sekä muutamia pienempiä luokkahuoneita riittää sadoille lapsille.”²⁶⁶

Arkkitehti Birger Federley suunnitteli ensimmäisen alun perin lastentarhaksi tarkoitetun rakennuksen Forssaan vuonna 1901 Finlayson-Forssa Oy:n tehtaan työntekijöiden lapsille.²⁶⁷ Alkuvaiheessa suurin osa lastentarhoista toimi kuitenkin alkeellisissa tiloissa väliaikaisissa vuokrahuoneistoissa, joista lastentarhan esineet ja tarvikkeet tuli siirtää pois näkyvistä muun toiminnan tieltä. Näissä olosuhteissa myös siivouksesta huolehtiminen oli vaikeaa.²⁶⁸ Kritiikki kohdistui erityisesti lastentarhatilojen väliaikaisuuteen, ulkoilumahdollisuuksien puutteeseen sekä huoneistojen monenlaisiin käyttötarkoituksiin. Rahoitusta lastentarhatoiminnan ylläpitämiseen ei juurikaan löytynyt. Nuorsuomalaisen puolueen kansanedustaja Tekla Hultin teki ensimmäiset aloitteet kansanlastentarhojen liittämistä valtion menosääntöön vuosina 1909 ja 1911, joista jälkimmäisen eduskunta hyväksyi vuonna 1913. Vuodesta 1917 jatkuva määräraha turvasi lastentarhojen taloudellisen tilanteen vuoteen 1927, jolloin säädettiin laki kansanlastentarhojen valtionavusta.²⁶⁹

Vuonna 1919 Lastentarhanopettajayhdistyksen sihteeri Elsa Borenus (1881–1958) sai Kouluhallitukselta tehtäväkseen tarkastaa suomalaisia lastentarhoja ja antaa valtioneuvostolle kirjallinen kertomus tarkastuksen tuloksista.²⁷⁰ Tekemillään tarkastuskäynneillä Elsa Borenus havaitsi lastentarhatiloissa puutteita sekä sisä- että ulkotilojen osalta. Tilat eivät mahdollistaneet lasten erityistarpeiden ja toimintatapojen riittävää huomioimista.²⁷¹ Borenus korosti tarvetta rakentaa lastentarhoille omia pysyviä tiloja. Tilojen suunnitteluun tarvittiin lastentarhojen mallipiirustuksia ja tarkoituksenmukaisia sisustamista koskevia ohjeita. Borenus havaitsi myös positiivisia asioita esimerkiksi Turun viiden suomenkielisen lastentarhan osalta:

²⁶⁶ Helsingius 1907, 17.

²⁶⁷ Meretniemi 2015, 178. Birger Federley (1874–1935) valmistui arkkitehdiksi Suomen Polyteknillisestä opistosta vuonna 1896. Federley ryhtyi vuonna 1898 piirtämään Lars Sonckille ja samana vuonna he perustivat yhdessä toimiston Helsinkiin. Yhteistyö Sonckin kanssa jäi lyhyeksi ja Federley perusti Tampereelle oman ”arkkitehtuuriatelieren”. Vuosisadan alussa Federleyn tyyli oli jugendia mutta ensimmäisen maailmansodan jälkeen hän siirtyi klassilliseen tyyliin ja samalla uusiin tehtäviin: liiketalojen ja korkeatasoisten huviloiden tilalle tulivat muun muassa työväen asuinrakennukset. KOSKESTA VOIMAA - HENKILÖT - FEDERLEY, CARL BIRGER (tuni.fi).

²⁶⁸ Hänninen & Valli 1986, 127.

²⁶⁹ Välimäki 1998, 127, 202–203; Pulma & Turpeinen 1987, 92.

²⁷⁰ Meretniemi 2015, 143–145; Alaranta 2017, 89.

²⁷¹ Elsa Boreniusksen kokoelma, EB 16 ja 17, EBE.

[...] laitokset sijaitsivat sopivissa paikoissa, lasten ei tarvinnut kulkea pitkiä matkoja eikä vilkasliikenteisiä katuja. Huoneistot olivat kodikkaasti ja hauskaasti sisustettuja sekä terveydellisessä suhteessa hyvin hoidettuja. Lastentarhoilla oli käytettävänä pihamaat tai lähellä olevat avonaiset leikkipaikat. [...] Kaikilla lastentarhoilla oli oma talous, joten lastentarha sai kodin leiman. Ruoka valmistettiin lastentarhassa ja lapset saivat lastentarhan tarkoituksen mukaisesti ottaa osaa kaikenlaisiin kotiaskareihin. Suuri etu oli se, ettei missään lastentarhassa olisi ollut yli 90 lasta.²⁷²

Laki lastentarhain valtionavusta ja asetus lastentarhoista (296/1927) astuivat voimaan vuonna 1927. Niiden sisällöt perusteltiin huoltopoliittisilla, lastensuojelluisilla sekä kasvatuksellisilla näkökulmilla. Laki pyrki yhdenmukaistamaan kirjavia käytäntöjä sekä turvaamaan tarkoituksenmukaiset toimitilat ja pätevät, yhtenäisten kriteerien mukaan palkatut koulutetut lastentarhanopettajat.²⁷³

Huoli lapsikuolleisuuden korkeasta määrästä ja laajasti levinneistä tautiepidemoista oli vuosisadan vaihteen yhteiskunnallisen keskustelun keskiössä. Muun muassa Helsingin kaupungin lääkäri, hygienian professori Wilhelm Sucksdorff käsitteli puheissaan puhtauden estetiikkaa. Puhtaudesta huolehtiminen, raikas ilma sekä luonnon valo olivat tärkeitä tekijöitä, kun keskusteltiin tautien leviämistä ennaltaehkäisevistä toimista.²⁷⁴ Akseli Forsman kirjoitti vuonna 1897 *Terveydenhoito*-lehdessä:

Ilma huoneessa, johon ei aurinko pääse, tuntuu ummehtuneelta; se on kostea, epäterveellinen. Auringon säteet puhdistavat ilman; missä on valoa, siellä on puhtautta. Ajatelkaamme suurten kaupunkien sivuosia; kadut ovat kapeat, pimeät, huoneet samoin valottomat; vaikea niissä on pitää puhtautta. Siellä viihtyy paraiten lika – henkinenkin, siellä enimmin harjoitetaan pimeyden töitä – ja sieltä kulkutaudit vievät useimmat uhriinsa.²⁷⁵

Työväestön asumisoloja kaupunkien laitakatujen pimeissä ja ahtaissa puutalo-asunnoissa pidettiin terveydellisesti ja moraalisestikin turmiollisena. Tutkimuksessaan modernin arkkitehtuurin kulttuurisista merkityksistä 1800–1900-luvun vaihteesta 1950-luvulle taidehistorioitsija Kirsi Saarikangas käyttää käsitettä

²⁷² Hänninen & Valli 1986, 127.

²⁷³ Bonsdorf & Tunkelo 1928, 64–73.

²⁷⁴ Saarikangas 2002a, 49.

²⁷⁵ Forsman 1897, 179.

jalostettu agraarisuus.²⁷⁶ Uusia puhtaita koteja suunniteltiin korostamaan hygieenistä luonnonläheistä asumista vastakohtaksi likaiselle, sairauksia aiheuttavalle, vahingolliselle kaupunkiasumiselle erityisesti työväestön pimeillä ja ah-
tailla asuinalueilla. Tosin maaseutuelämän ihannointi oli valikoivaa, erityisesti korostettiin luonnon ja itsenäisen talonpoikaiskulttuurin merkitystä, ei ahdasta mökkielämää. Maalaisarki osin menneen elämänmuodon idealisointina muodosti kaupungin vastinparin ja eräänlainen ”jalostettu agraarisuus” uuden modernin ihmisihanteen.²⁷⁷ Tämä toimi lastentarhoissakin kasvuympäristön suunnittelun lähtökohtana ja kasvatuksen johtajatuksena. Kodinomaisuuteen pyrkineitä lastentarhoja voidaankin pitää yhtenä jalostetun agraarisuuden ilmenemismuotona. Fröbeliläisen lastentarhatoiminnan lähtökohtana ollut maalaiskoti askareineen ja ympäristöineen sopi täydellisesti tähän ideologiaan.²⁷⁸

Tilallisen ja pedagogisen suunnittelun edelläkävijänä toimineessa Ebeneser-talossa aloitettiin lastentarhatoiminta vuonna 1908. Talossa järjestettiin lastentarhatoiminnan lisäksi lastentarhanopettajakoulutusta vuodesta 1908 vuoteen 1993. Ebeneser-talon käytännölliset ja teoreettiset opit välittyivät valtakunnallisesti laajalle alueelle erityisesti lastentarhatoiminnan alkuvuosikymmeninä, jolloin lastentarhanopettajia koulutettiin ainoastaan Ebeneserin seminaarissa.²⁷⁹ Professori Sucksdorff toimi aktiivisesti Ebeneser-talon perustamista varten nimetyssä *Oma koti Sörnäisten kansanlastentarhalle* -yhdistyksessä.²⁸⁰ On varsin luonnollista, että Ebeneser-taloa suunniteltaessa korostettiin raittiin ilman, aurin-
gonvalon ja avoimen tilan estetiikkaa. Arkkitehti Wivi Lönnin suunnitteleman Ebeneser-talon arkkitehtuuria tutkineen Riikka-Maija Sihdon mukaan luonnon valo, ilmavuus ja läpinäkyvyys ovat talon arkkitehtuurin kantavia ajatuksia:

Sali, aula ja portaikko muodostavat koko rakennuksen halkaisevan tilallisen kokonaisuuden. Valo tulvii sisään pitkänomaisen tilasarjan molemmista päädyistä, salin suurista ikkunoista ja portaan välitasanteen ikkunoista. Valoa kanavoitiin rungon sisäikkunoiden kautta. Jopa wc-tiloihin oli haluttu tuoda luonnonvalo salin seinän läpi. Sisäikkunat antoivat mahdollisuuden toimia ilman sähkövaloa, vaikka tähän rakennukseen sähkövalot saatiinkin.²⁸¹

²⁷⁶ Saarikangas 2002a, 77.

²⁷⁷ Saarikangas 2002a, 77–78; Uimonen 1999, 102–103.

²⁷⁸ Alander 1923, 79.

²⁷⁹ Ensimmäinen uusi itsenäinen suomenkielinen seminaari perustettiin Tampereelle vasta vuonna 1955. Koulutus laajeni Jyväskylään jo vuonna 1947, mutta toimi vuoteen Ebeneserin alaisuudessa. Meretniemi 2011, 257.

²⁸⁰ Perustamispöytäkirja 22.5.1900, SK 1, EBE; Meretniemi 2015, 121; Hänninen & Valli 1986, 77.

²⁸¹ Sihto 2007, 53.

Ebeneserin johtajana vuosina 1925–1938 toiminut Elin Waris (1875–1958) luonnehti hyvän lastentarhaympäristön sisältävän useita aurinkoisia huoneita, joissa lapsi voi löytää rauhallisen paikan itselleen sekä yhden suuremman huoneen salin, jossa kaikki lastentarhan lapset saattoivat kokoontua yhteen. Waris liitti kodinomaisen ympäristön vaatimukseen myös vertauksen lastentarhan lapsista perheenä: ”Yksi suurempi pienten huoneiden ohella on erityisen arvokas. Vähintään kerran päivässä kokoontuu tuo suuri perhe yhteen laulamaan ja leikkimään.”²⁸² Huoneiden tuli olla sopivan kokoisia yhdelle lapsiryhmälle ja tiloja tuli täydentää kodinomaisella sisustuksella. Liian suuri tila voi luoda laitoksen tai koulun leiman lastentarhaan:

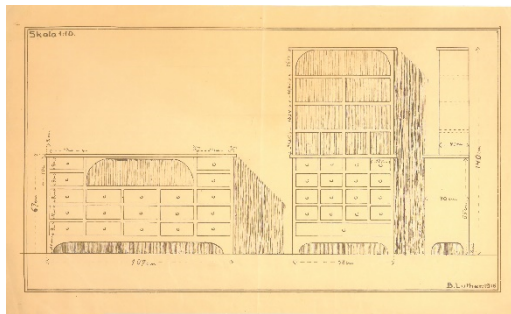
Osastohuoneet kasvattajatar sisustaa niin paljon kuin suinkin kodin tapaan. Pöytiä ja tuoleja, tuoleja mieluummin kuin penkkejä, joita voi ryhmittää tarpeen mukaan. Kaapit, joissa on mukavasti sijoitettuna lasten työvälineitä ja ruokapöytäkalusto, ja mahdollisesti sellainen, jossa kullakin lapsella on oma pitopaikkansa. Uutimet, kukat ikkunoilla ja taulut seinillä luovat kodikkuutta, ja pieni leikkinurkka [...] ²⁸³

Ongelmaksi muodostui lastentarhojen kalustesuunnitelmien ja pohjapiirustusten puute. Kun *Laki lastentarhain valtionavusta* (296/1927) astui voimaan vuonna 1927, Lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikokous asetti toimikunnan suunnittelemaan lastentarhojen kalusteiden mitoitusta ja laatimaan piirustuksia.²⁸⁴ Suunnitelmiin sisältyivät muun muassa Elin Wariksen toivomat puusta valmistetut, vankkatekoiset kaapit ja hyllystöt, jotka säilyttivät pitkään asemansa lastentarhojen sisustuksessa.

²⁸² Waris 1928, 151, Lastensuojelulehti 1928/ 8–9.

²⁸³ Waris 1928, 151, Lastensuojelulehti 1928/8–9; ks. myös Meretniemi 2015, 201–203.

²⁸⁴ SLY:n vuosikokous pöytäkirja 19.4.1927, § 13; Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikertomus 1927–1928, THA.



Kuva 1. Lastentarhanopettaja Bärbi Lutherin suunnittelema lipasto. Kuva: Suomen Lastentarhanopettajayhdistys – Barnträdgårdslärarinneföreningen i Finland ry, THA.

Kuva 2. Lasten ryhmähuoneessa ollut lipasto, joka vastaa Barbi Lutherin suunnitelmaa. Lipastoon on kiinnitetty lapsen oma merkki näyttämään kunkin lapsen paikan. Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon käyttökokoelma.

Kuva 3. Lasten henkilökohtaisten tavaroiden lipasto lastentarhassa vuonna 1946. Kuva: Helsingin kaupungin museo.

Lastentarhanopettaja Bärbi Lutherin johtama toimikunta laati piirustuksia useille eri kalusteille. Bärbi Lutherin lisäksi toimikuntaan kuuluivat johtaja Therese Vuorenheimo sekä opettaja Elsa Borenius. Toukokuussa 1927 asetettiin myös komitea laatimaan lastentarhamallia Sosiaalimuseoon museon intendentti Vera Hjeltin pyynnöstä.²⁸⁵ Tähän komiteaan kuuluivat edellisten lisäksi tarkastaja Louise Rudbäck. Lastentarhamallin pohjapiirustuksen ja sisustuksen lisäksi

²⁸⁵ Tutustuttuaan Tukholmassa toimivaan työväenyhdistyksen pystyttämään työväensuojelunäyttelyyn ensimmäinen naispuolinen ammattientarkastaja, kansanedustaja Vera Hjelt sai ajatuksen Suomeen perustettavasta vastaavasta näyttelystä. Vuonna 1909 avattiin Työväensuojelus- ja huoltonäyttely teollisuushallituksen virkahuoneistossa Helsingissä. Sisällöstä johtuen myös näyttelyn käyttämä nimi muuttui. Yleisesti käytetyksi nimeksi tuli "Sosiaalimuseo. Työväensuojelu- ja huoltonäyttely", joka sekin lyhenyi arkikielessä Sosiaalimuseoksi. Sosiaalimuseossa oli esillä lastentarhanopettajien mallipiirroksia lastentarhojen huonekaluista ja huonejärjestyksestä sekä vuonna 1939 Askartelu- ja leikkivälinenäyttely (Lastentarha, 6/1938, 10.) Sotien jälkeen näyttely muuttui yhä enemmän museotyyppiseksi ja kun se purettiin Helsingissä vuonna 1973, oli näyttely Euroopan neljänneksi suurin ja ajanmukaisin Sosiaalimuseo, jolla oli mittavat kokoelmat.

<https://www.tyosuojelu.fi/tietoa-meista/tyosuojelunayttely/historiaa>

suunniteltiin lastentarhaa ympäröivä pihamaa ja kasvitarha.²⁸⁶ Lastentarhanopettajia arvostettiin kasvatuksen ja kasvatusympäristöjen asiantuntijoina, lasten huonekalujen, lastentarhojen pohjapiirustusten suunnittelijoina sekä sopivien leikki- ja askarteluvälineiden esittelijöinä. Helsingin lastentarhojen täytettyä 50 vuotta vuonna 1938 avattiin Sosiaalimuseossa lastentarhaikäisten lasten leikki- ja askarteluvälinenäyttely. Näyttelyn tavoitteena oli osoittaa äideille ja lastenhoidtajille havainnollisesti, millaiset leikki- ja askarteluvälineet sopivat lapsille parhaiten.²⁸⁷ Näyttelyssä oli esillä myös pienoismalli lastentarhasta ja sen pihasta:

Nuorimpain museossa kävijäin mielestä on tärkein nähtävyys varmasti lastensuojeluosastossa oleva valtavaan lasikkoon ”perustettu” täydellinen lastentarha puistoineen ja hiekkakenttineen. Itse rakennus, jossa on ainakin 30 eri huonetta, on valkeaksi maalattu kulmatalo, jonka ikkunoiden alla kasvaa korkeita auringonkukkia. Koko yhteiskunta on liikuttavan huolellisesti laadittu. Ruokasäilöstä ei puutu edes pikkuruusia näkki-leipäpaketteja.²⁸⁸

Uusi *Lastensuojelulaki* (52/1936) astui voimaan vuonna 1936 ja se sisälsi säädöksiä myös lastentarhatoiminnasta. Tällöin kunnat velvoitettiin perustamaan kotikasvatusta tukevia laitoksia, mutta toiminnan toteuttaminen jäi kuntien omaan harkintaan.²⁸⁹ Tästä johtuen institutionaalinen päivähoito oli edelleen 1930–1950-luvuilla pienimuotoista toimintaa ja ensisijaisesti huonojen kotiolojen kompensoimista. Lastentarhojen tarpeellisuutta perusteltiin muun muassa sillä, että ne tarjosivat alle kouluikäisille lapsille turvallisen kasvuympäristön ja pitivät lapset pois katujen vaaroista. Lastentarhojen rakentaminen vilkastui toisen maailmansodan jälkeen. Lastentarhapaikkojen tarve oli suuri, joten etenkin uusille asuinalueille rakennettiin 100–150 lapsen yhdistettyjä laitoksia, joihin sijoitettiin sekä lastenseimi että lastentarha useimmiten saman johtajan alaisuuteen.²⁹⁰ Vuoden 1951 *Komiteanmietinnön* (1951:72) mukaan lastentarhojen perustamiskustannukset olivat erityisen riippuvaisia huoneiston koosta. Suuremmat laitokset tulivat suhteellisesti halvemmaksi kuin pienemmät. 1960-luvulla pienten yksiköiden rakentaminen kuitenkin lisääntyi. Vuonna 1973 astui voimaan *Laki lasten päivähoidosta* (36/1973), jossa määriteltiin päiväkodin maksimikooksi sata lasta.²⁹¹

²⁸⁶ Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikertomus 1927–1928. THA.

²⁸⁷ Helsingin Sanomat 28.11.1938.

²⁸⁸ Uusi Suomi 10.11.1940.

²⁸⁹ Jallinoja 1976, 89.

²⁹⁰ Hänninen & Valli 1986, 159.

²⁹¹ Laki lasten päivähoidosta (36/1973), luku 1, 3§.

1930–40-lukujen vaihteessa lastentarhojen sisustamisesta käytiin varsin vilkasta keskustelua. *Lastentarha*-lehdessä julkaistiin muun muassa artikkeli ”*Lastentarhanopettajattaret, tarkastajat ja arkkitehti kalustavat lastentarhaa*” vuonna 1938 sekä useammasta artikkelista koostuneet kirjoitussarjat ”*Tulevaisuuden lastentarha*” vuonna 1947 ja ”*Työpäivämme*” vuonna 1948.²⁹² Jo vuonna 1936 Helsingin lastentarhojen toimintakertomuslomakkeeseen oli lisätty omana kohtanaan arvioitavaksi huoneisto, pihamaa tai muu leikki- ja ulkoilualue sekä kalusto. Tällä lisäyksellä korostettiin toimintaympäristön merkitystä osana lastentarhatoiminnan arviointia ja kehittämistä.²⁹³ Lasten huonekalujen hankintaa varten ei ollut erikoisliikkeitä. Saatavilla oli halvempia, valmiita vakiohuonekaluja sekä tilauksesta teetettyjä kestävämpiä, kalliimpia huonekaluja, joiden välillä johtajat tekivät valintaa.²⁹⁴ Myös värimaailmasta käytiin keskustelua *Lastentarha*-lehdessä 1940–50-luvuilla. Arkkitehti Arttu Brummer kirjoitti värien käytöstä lastentarhassa nyt ja tulevaisuudessa:

Aikamme lääketiede tehostaa auringon suurta hygieenistä merkitystä ja saman asian vaistoten nykyajan ihminen suosii sisustuksessa vaaleita värejä. Erikoisesti lapsia ajatellen meistä tuntuu itsestään selvältä, että nuo pienet olennot samoin kuin kedon kukkaset kuuluvat itseoikeutettuina jäseninä auringon ja valon valtakuntaan. Tummaseinäinen lastenhuone olisi silmissämme merkillinen ja synkkä harvinaisuus. [...] Lastentarhan muu sisustus noudattaa samaa vaaleata linjaa. Huonekalut ovat keveitä, valkeita tai pastellinvärisiä, mutta voivat myös tehostaa huoneen iloista vaikutelmaa puhtaan zinooberinpunaisina, koboltinsinisinä tai sitruunankeltaisina.²⁹⁵

Brummer ehdotti, että tehtäessä valintoja lastentarhojen värimaailmasta tulisi huomioida Friedrich Fröbelin vertaus lasten ja kukkien kasvattamisen yhtäläisyyksistä sekä edelleen auringon valon suotuisasta vaikutuksesta lasten hyvinvointiin. Vaaleat värit sopivat lasten maailmaan.

²⁹² Lastentarha-lehden vuosikerrat 1938, 1947, 1948.

²⁹³ Lastentarhojen, seimen ja päiväkodin vuosikertomukset 1935–1947, Ekt 2, EBE.

²⁹⁴ Komiteanmietintö 1951: 72, 21.

²⁹⁵ Brummer 1947, 55; Lastentarha 5/1947.



Kuva 4. Arkkitehti Viljo Rewellin suunnittelema valoisa ja avara Maunulan lastentarha valmistui vuonna 1952. Rewell suunnitteli muun muassa Helsingissä sijaitsevan Lasipalatsin ja niin sanotun "Makkaratalon". Kuva: H. Havas, Helsingin kaupunginmuseo.

Yllä olevassa kuvassa arkkitehti Viljo Rewellin 1950-luvulla suunnittelemassa Maunulan lastentarhassa, erityisesti sen salinäkymässä, toteutuvat laajat tilat suurine oviaukkoineen ja ikkunoineen, joista luonnonvalo pääsee esteettömästi huonetiloihin.

Edelleen suomalaisessa päiväkotiarkkitehtuurissa huomioidaan runsas päivänvalo, ilmava ympäristö sekä korkeat ja suuret huonetilat.²⁹⁶ Rakennuksen läpinäkyvyys tuo sisätiloihin paljon luonnonvaloa. Esimerkiksi ikkunat voivat aueta eri ilmansuuntiin, joka vaikuttaa tilan valoisuuteen. Läpinäkyvyyttä saadaan aikaan myös sisäikkunoilla, lasisilla väliovilla tai -seinillä. Valoisa huone koetaan iloisena ja kutsuvana, joten sillä on positiivinen vaikutus lasten tunnetilaan. Pimeä ja hämärä tila saatetaan tulkita tunkkaiseksi ja tunnelimaiseksi.²⁹⁷

²⁹⁶ Lindberg 2014, 128.

²⁹⁷ Lahdenpohja 2019, 31, 56.

4.2 Keskustelu toiminnan yhtenäistämisestä kokopäiväisen hoitotarpeen lisääntyessä

Elinkeinorakenteessa tapahtui suuria muutoksia 1960–70-lukujen Suomessa, kun pienten lasten äitien työssäkäynti kodin ulkopuolella yleistyi. Lapsiperheet muuttivat Etelä-Suomen kaupunkeihin, jolloin sukulaisten apuun perustuva lastenhoito ei ollut enää mahdollista. Päivähoitopaikkojen tarve lisääntyi voimakkaasti. Vuonna 1969 päivähoitolaitokset saattoivat tarjota kokopäivähoitoa lapsimäärälle, joka vastasi ainoastaan noin kymmentä prosenttia ansiotyössä käyvien äitien alle kouluikäisten lasten lukumäärästä.²⁹⁸ Kasvatustieteen tutkija Anna-Leena Välimäki nimittää tätä aikaa ennen päivähoitolain syntymistä osuvasti ”Kamppailuksi päivähoidosta ja päivähoitolaista 1947–1972” ja 1960-lukua hyvinvointivaltion varsinaiseksi taistelukaudeksi lasten päivähoidosta. Välimäen mukaan ajanjaksoon liittyy monia muutoksia perheiden osalta. Vuonna 1970 nimike perheenäiti muutettiin tilastokäsittelyssä puolisoiksi, avioerojen ja yksinhuoltajien määrä lisääntyi ja avoliittojen määrä kasvoi.²⁹⁹ Keskustelu päivähoiton järjestämisestä oli tunnepitoista, kiihkeää ja paikoin työssä käyviä äitejä syyllistävää. Yhteiskunnallisesti konservatiivisissa puheenvuoroissa lastentarhalaitokset, erityisesti kokopäivähoitoa tarjonneet ryhmät, katsottiin epäedulliseksi ja normaalia kehitystä haittaavaksi ympäristöksi lapsille. Naisten tuli jäädä kotiin hoitamaan pieniä lapsiaan. Yhdeksi taloudellisen tuen ratkaisumalliksi ehdotettiin äidinpalkkaa. Vastaavasti toimintamuotoa puoltavissa kirjoituksissa päivähoito nähtiin virikkeellisenä, monipuolisena, sosiaalisena toimintamuotona lapsille ammattitaitoisine henkilökuntineen.³⁰⁰ Lastentarhojen perustamista pidettiin tasa-arvokysymyksenä. Jokaiselle lapselle tuli taata päivähoitopaikka rakentamalla yhteiskunnan ylläpitämä päivähoitojärjestelmä.

Kuitenkin vielä 1960-luvulla perheen mahdollisuudet lastentarhapaikan saamiseksi olivat melko rajalliset ja paikka edellytti tietynlaista sosioekonomista asemaa. Esimerkiksi kokopäivähoitopaikat kaupungeissa riittivät pääosin ainoastaan

²⁹⁸ Kinon & Palonen 2012, 230; Tolsa 1970, 9. Vuonna 1970 työikäisistä 18–64-vuotiaista naisista 56 ja miehistä 78 prosenttia oli töissä. Naisten ja miesten ero aiheutui pääosin siitä, että 30 prosenttia työikäisistä naisista oli vielä kotitaloustyössä. 1970-luvulla naiset alkoivat joukolla siirtyä kodin ulkopuoliseen palkkatyöhön, ja sittemmin sukupuolten väliset työhön osallistumiserot ovat miltei kadonneet. Vuonna 2008 työikäisistä miehistä oli työssä 70 ja naisista 71 prosenttia.

http://www.tilastokeskus.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_006.html?s=0

²⁹⁹ Välimäki 1998, 205–206.

³⁰⁰ Kinon & Palonen 2012, 230; Koskela 2014, 73–75; Méart 2008, 106–108.

yksinhuoltajien lapsille 1970-luvulle asti.³⁰¹ Tutkimusaineistossani aihetta käsitellään, vaikka tätä kysymystä ei erityisesti muistitietokeruiden ohjeistuksissa painotettu. Eräs kirjoittaja kuvaa moninaisia hoitojärjestelyjä 1960-luvun alussa:

Omat lapseni olivat 2-, 4- ja 7-vuoden ikäisiä. Vanhimmalla alkoi koulu, mutta nuoremmat kaipasivat leikkitoimintaa ja ryhmää. Lapsia oli paljon. Oman pihan tuntumassa heitä oli jo viisitoista vilkkaasti liikennöidyn tien varrella. Kampaajan tytär vietti aikaansa liikkeessä, opettajan nuorin oli luokassa, pankinjohtaja valitti, että tarkastajat sattuiivat paikalle, kun hän oli ottanut kuopuksen toimistoonsa vaimon mennessä hammaslääkärin. Kaikki asiointi piti toimittaa lapset mukana. [...] Seurakunta lupasi, että tiloissa saavat lapset korvauksetta kokoontua. Pari vuotta olin kaikesta osin välteltävä henkilö, koska jokaista mahdollista vaimoimista kyselein lastenohjaajaksi. Sitten paikkakunnallemme muutti kahden pienen pojan äiti, joka puhelimitse otti yhteyttä ilmoittautuen haaveammattiinsa. [...] Ei aikaakaan, kun leikkikoulu aloitti kirkon seurakuntasalin tiloissa loppuvuodesta 1967. Lapsia tuli heti kahteen ryhmään. 25 lasta oli ehdoton ryhmäkoon yläraja. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 410.)

Hoitojärjestelyt olivat kirjavia. Kertomuksista kuvastuu huoli lasten hyvinvoinnista erilaisten väliaikaisten hoitojärjestelyjen puristuksessa. Äidin positiosta kirjoittaneen henkilön kertomuksessa oli turvauduttava naapuriapuun, vaikka kirjoittaja kertoi hakeneensa lastentarhapaikkaa useaan otteeseen. Hoitajat vaihtuivat usein ja kertomusta sävyttää pelko lapsen hoitoympäristön turvallisuudesta. Kirjoittaja kertoo lapsensa päässeen päiväkotiin vasta esiopetukseen, silloinkin puolipäiväryhmään, ja iltapäiväksi läheiseen leikkipuistoon.³⁰²

Keskustelu lasten päivähoitokysymysten ympärillä kiihtyi ja muun muassa Yhdistys 9 ja kaikki puoluepoliittiset naisjärjestöt ottivat siihen aktiivisesti kantaa. Eräs muistelijat kertoo vaikuttaneensa 1960-luvulla Opiskelijoiden Lastenhoitosäätiössä ja kohdanneensa voimakasta vastustusta päivähoidon lisäämistä kohtaan: ”Elettiin aikaa, jolloin kauppojen ilmoitustaululla oli lappuja mallia Löytyykö kiltti tati, joka ottaisi 2 kuukauden ikäisen vauvan hoitoon? On helppo hoitaa eikä itke.”³⁰³ Yhdistys 9 otti kantaa myös päiväkotien suunnitteluun ja

³⁰¹ Välimäki 1998, 168. Esimerkiksi Pihlajan lastentarhan lukukausi-ilmoituksessa vuodelta 1953 erityisiä syitä kokopäivähoitoon olivat äidin ansiotyö, vanhemman sairaus, juoppous, lasten monilukuisuus tai ainoa lapsi. Kokopäivähoitoa tarjottiin 26 lapselle, osapäivähoitoa 79 lapselle. (Pihlajan kokoelma, EBE.)

³⁰² SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 365.

³⁰³ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 485.

kannatti erityisesti suhteellisten pienten päiväkotien lisäämistä asuntotuotanto-ohjelmiin. Tavoitteena oli fyysisen perustan luominen yhteisöllisyydelle ja sukupuolten väliselle tasa-arvolle.³⁰⁴

Ennen vuoden 1973 päivähoitouudistusta lastentarhatoiminta muodosti kolme haaraa, jotka toimivat erillään ja toteuttivat erilaisia tehtäviä. 3–6-vuotiaiden lastentarha oli varhaiskasvatuksen pedagogisesti painottunut päähaara, kun taas lastenhuoltoa ja hoivaa painottaneita seimiä oli vähän ja niiden pedagoginen merkitys marginaalinen.³⁰⁵ Kolmas haara oli perhepäivähoito, jota pidettiin lähinnä epävirallisena naapuriapuna. Lastenseimet toimivat joko itsenäisesti omina yksikköinä tai laajennettuina, jolloin lastenseimi ja lastentarha toimivat samassa rakennuksessa. Lastenseimien tehtävänä oli tarjota hoitoa ja kasvatusta sekä tukea ja täydentää lasten kotikasvatusta huoltajan tai huoltajien ollessa ansiotyössä. Lasten ikäjakauma hoitoryhmissä saattoi vaihdella paljon, joten lasten yksilöllinen huomioiminen asetti henkilökunnalle suuria vaatimuksia.³⁰⁶

Valtionapuun oikeutettu lastentarha oli 3–7-vuotiaille lapsille tarkoitettu päivähoitolaitos. Lastentarhassa saattoi olla neljätuntinen puolipäiväosasto ja 8–10-tuntinen kokopäiväosasto. Lastentarhat pyrkivät tukemaan ja täydentämään lasten kotikasvatusta edistämällä lasten ruumiillista, henkistä ja siveellistä kehitystä. Jo vuonna 1970 oletettiin, että seimiä ja lastentarhoja yhdistävä malli tulisi yleistymään. Samassa yhteydessä arvioitiin päivähoitolaitoksissa tarvittavien huonetilojen määrää. Tilojen suunnittelussa huomioitavia asioita olivat: 1) tilan merkitys lapselle, 2) suuremman leikkitilan tarve isommille lapsille verrattuna pienempiin, 3) tilan tarve puoli-, kokopäivälaitokselle tai niiden yhdistelmälle, 4) osastojen lukumäärä ja lasten määrä osastoa kohden, 5) seimen ja lastentarhan yhdistämisellä saatava tilansäästö ja 6) ravintohuollon järjestäminen. Suunnittelussa tuli kiinnittää huomiota tilojen rauhallisuuteen, turvallisuuteen ja toiminnalliseen tarkoituksenmukaisuuteen.³⁰⁷

³⁰⁴ Mélat 2008, 105. Yhdistys 9 perustettiin 13.2.1966 ja sen päämääränä oli muuttaa yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolten työnjakoa oikeudenmukaisemmaksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi. Tavoitteena oli luoda yhteiskunta, jossa yksilöillä oli mahdollisuus toteuttaa itseään sukupuolesta riippumatta. Yhdistyksen päätavoitteisiin kuului myös päivähoidon kehittäminen. Toiminta jatkui vuoteen 1970, jolloin esitettiin uuden valtiollisen elimen asettamisesta. Vuonna 1972 Rafael Paasion hallitus asetti *Tasa-arvoasian neuvottelukunnan*, joka toimii edelleen tavoitteenaan sukupuolten tasa-arvon edistämisen yhteiskunnassa. (Mickwitz 2008, 30–31, 45.)

³⁰⁵ Ensimmäinen seimi perustettiin Helsinkiin vuonna 1861 rouvasväenyhdistyksen toimesta. Seimiä perustivat erilaisten yhdistysten ja yksityishenkilöiden lisäksi pelastusarmeija, kaupunkilähetys sekä teollisuuslaitokset. Seimet olivat omia laitoksiaan ja ne toimivat muun muassa lastenkotien yhteydessä. (Välimäki 1998, 74–75.)

³⁰⁶ Tolsa 1970, 51–52.

³⁰⁷ Tolsa 1970, 52, 66–68.

Vuonna 1973 voimaantullut *Laki lasten päivähoidosta* (36/1973) velvoitti kuntia järjestämään riittävästi päivähoitoa alle kouluikäisille lapsille. 3–6-vuotiaiden lastentarhat sekä seimet, jotka oli tarkoitettu alle kolmevuotiaille lapsille, lakkautettiin ja kaikkien alle kouluikäisten lasten toiminta yhdistettiin saman nimikkeen alle. Lastentarhat, seimet, laajennetut seimet ja koululaisten päiväkodit saivat yhteisen nimityksen päiväkotiksi. Näin alle kolmevuotiaiden päivähoito asetettiin tasa-arvoiseen asemaan isompien lasten toiminnan kanssa. Myös perhepäivähoito määriteltiin osaksi lasten päivähoitoa.³⁰⁸ Päivähoitolain myötä varhaiskasvatuksen painopiste muuttui pedagogisesta toiminnasta työvoima- ja sosiaalipoliittisen perhepalvelun suuntaan. Kun lapsia valittiin päiväkoteihin, etusija annettiin edelleen sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä hoitoa tarvitseville lapsille.³⁰⁹ Päiväjärjestykset vaihtelivat lasten päivähoitotarpeen mukaisesti kokopäiväryhmien päiväohjelman rakentuessa väljemmäksi kuin osapäiväryhmien. Lounas toimi päiväjärjestyksen ajallisena ja toiminnallisena rajaajana. Lounaan jälkeen kokopäivälapset siirtyivät päivälevolle osapäivälasten lähtiessä kotiin.

Ruoka-ajat ovat aina hallinneet voimakkaasti päiväohjelman rakennetta, ja yritykset sen muuttamiseksi ovat olleet vähäisiä. Joskus muutoksia tehtiin, mutta palattiin kuitenkin takaisin vanhaan toimivaksi todettuun päiväjärjestykseen.³¹⁰ Vuonna 1951 kokopäiväosastot olivat avoinna 6.30–17.00, puolipäiväryhmät noin neljä tuntia päivässä.³¹¹ Vuoden 1989 päiväjärjestys noudatti lähes samoja kellonaikoja kuin 1950-luvulla. Puolipäiväryhmien toiminta ajoittui klo 8.00–13.00 välille. Kokopäiväiset lapset tulivat päiväkotiin aikaisintaan klo 6.15 tai puoli seitsemän. Aamulla ennen aamupalaa lapsia otettiin vastaan ja ohjelmassa oli vapaata leikkiä. Kahdeksalta tarjottiin aamupala, jota seurasi aamukokoon-tuminen tai toimintatuokio. Pienet lähtivät heti ulkoilemaan. Ennen lounasta oli lauluhetki muutaman kerran viikossa ja ruokailu puoli kahdentoista aikaan, pienemmillä lapsilla aiemmin. Lepohetken jälkeen lapset leikkivät vapaasti ja klo 14.30–15.00 tarjotun välipalan jälkeen leikki jatkui sisällä tai lapset lähtivät ulkoilemaan. Päiväkotiksi suljettiin klo 17.00 tai viimeistään klo 17.30.³¹² Edelleen päiväkotien päiväjärjestys noudattaa samaa kaavaa.

Seimien ja lastentarhojen yhdistäminen vaikutti myös päiväkotien suunnitte-luun. Päivi Lindberg nimittää alle kolmevuotiaiden lapsien visuaalisia päiväko-tympäristöjä käsittelevässä väitöskirjassaan 1970-luvulla rakennettuja päiväko-

³⁰⁸ Välimäki 1998, 136.

³⁰⁹ Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, Välimäki 1998, 206–207; Kinon & Palonen 2012, 232.

³¹⁰ Heikkinen 2003, 42.

³¹¹ Helsingin kaupunginhallituksen mietintö 1951, n:o 38, 4–5. Liite 1

³¹² Korhonen 1989, 18; Heikkinen 2003, 43.

teja ”Tube”-päiväkodeiksi, sillä rakennuksen muoto oli pitkä ja kapea.³¹³ Koska päiväkotitiloihin tuli sijoittaa sekä seimi pienimmille lapsille että päiväkoti isommille, suunnittelun kannalta oli selkeää erottaa tila kahdeksi erilliseksi osakseen. Usein ryhmien yhteisesti ohjattuun toimintaan tarkoitettu sali oli sijoitettu pitkän käytävän päähän jatkoksi tai keskelle rakennusta yhdistämään isojen ja pienten ryhmätiloja. Pitkät käytävätilat olivat rakennuksille tyypillisiä.



Kuva 5. Siilitien lastentarha vuodelta 1965 Helsingissä edustaa Tube-rakentamista. Kuvaaja: Volker von Bonin, Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 6. Aulanäkymä vuonna 1981 rakennetusta päiväkodista Helsingissä. Aulaan on sijoitettu leikkivälineitä, kuten liukumäki ja lapsille tarkoitettu tuoliryhmä. Avoimesta ovesta pääsee pieneen huoneeseen, johon on sijoitettu hiekkaleikkiallas. Kuva: Stefan Bremer, Helsingin kaupunginmuseo.

1970-luvulla päiväkotirakennusten suunnittelussa alettiin kiinnittää enemmän huomiota lasten fyysiseen, motoriseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen kokonaisvaltaisesti, ympäristöön orientoitumiseen ja erityistä hoitoa tarvitsevien lasten tarpeisiin. Rakennuksiin suunniteltiin muun muassa erillisiä vesi- ja hiekkaleikkihuoneita. Lappeenrannassa sijaitsevan Voisalmen lastentarhan johtaja kertoo avoimien ovien päivänä vuonna 1971: ”Talo henkilökuntineen ei ole yksinomaan lapsen hoito- ja askartelupaikka. Siinä pyritään monimuotoisen toiminnan avulla auttamaan lapsen persoonallisuuden myönteistä kehitystä yksilölliset eroavuudet huomioon ottaen.” Voisalmen lastentarhassa oli kaikissa kolmessa osastossa omat opetus- ja toimintatilansa, joissa jokaisessa oli hiekkalaatikko, vesiallas, puolapuut sekä veisto- ym. välineet. Talon keskellä oli atriumpiha ja sen piha-alueella uima-allas, kiipeilypuita, vanha paloauto, keinu, puomeja, betonirenkaita ja pylväikköjä.³¹⁴

³¹³ Lindberg 2014, 128.

³¹⁴ Kansanen 2006, 101.

Lastentarhoissa ja myöhemmin päiväkodeissa toiminta perustui ja perustuu yhä edelleen säännölliseen ja pysyvään päivärytmiin, jota erityisesti ruokailu, ulkoilu ja päivälepo määrittelevät. Lasten leikit korjataan pois ennen seuraavaa toimintaa, eikä keskeneräisiin leikkeihin voi palata. Päiväkotien tiukoista aikataulullisista raameista sekä tilojen käytöstä, niin sanotuista ”tila–aika–poluista”, löytyy paljon kriittistä tutkimustietoa.³¹⁵ Kuitenkin jo *Päivähoitotavoitekomitean mietinnössä* (B:1980:31) vuonna 1980 painotettiin päivittäisen elämän vaihtelevuuden merkitystä, ympäristön rakentamista mielenkiintoiseksi ja toiminnallisesti monipuoliseksi, jolloin se virittää lapsissa iloa ja rikkaita elämyksiä.³¹⁶ Sekä suomalaiset että ruotsalaiset tutkimukset 1980-luvulta osoittavat, että osapäiväryhmissä suuren lapsiryhmän aiheuttamat pulmat ratkaistiin järjestämällä useita eri rinnakkaistoimintoja, joissa aikuisten ohjaus korostui ja pedagoginen ote vahvistui. Sitä vastoin kokopäiväryhmissä oli vähemmän tavoitteellisia toimintoja. Kun lapsiryhmän koko oli suuri, lapset toimivat omin päin ja pedagoginen ote oli heikko. Ruotsalaisen kasvatustieteilijä Gunni Kärrbyn mukaan osapäiväryhmässä suuri ryhmä vahvisti ja kokopäiväryhmässä heikensi pedagogista otetta. Kokopäiväryhmässä korostui siten päivähoidon sosiaalinen tehtävä, osapäiväryhmissä pedagoginen tehtävä.³¹⁷

4.3 Toimintaympäristön laadullinen kehittäminen 1980-luvulla

Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö (B:1980:31) ilmestyi 1980. Tällöin päivähoidon määrälliseen tarpeeseen keskittyneeseen lakiin *Laki lasten päivähoitodosta* (36/1973) lisättiin niin sanottu kasvatustavoitepykälä. Sosiaalishallituksen 1980-luvulla julkaisemat ikäryhmittäiset päivähoidon toiminta- ja opetussuunnitelmat³¹⁸ olivat normatiivisia. Uudet kasvatustavoitteet ja oppaat eivät kuitenkaan kyenneet uudistamaan toimintaa käytännön tasolla, joten toiminta jatkui vielä pitkään tuokiokeskeisenä.³¹⁹ 1980-luvulla lasten toimintaympäristöihin ja päiväkotien suunnitteluun kiinnitettiin paljon huomiota. Jo 1970-luvulla Mannerheimin Lastensuojeluliitto julkaisi raportteja, joissa tarkasteltiin lapsen ja ympäristön välisiä suhteita sekä lasten leikkipaikkoja ja -välineitä. Aikaa luon-

³¹⁵ Ks. esim. Brotherus & Kangas 2018; Haastattelututkimus Vantaan päiväkodeissa. 5–6-vuotiaat päivähoidon laatua arvioimassa 2009; kouluympäristössä muun muassa Hohti & Karlsson 2012.

³¹⁶ Komiteamietintö 1980:31.

³¹⁷ Niiranen 1987, 19; Kärrby 2000, 18–20.

³¹⁸ Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984); Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (1986); Kolme–viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma (1988).

³¹⁹ Kinon & Palonen 2012, 238.

nehti voimakas lapsimyönteisyys, joka ulottui laajasti yhteiskunnalliseen keskusteluun muun muassa kokonaisvaltaisen ympäristösuunnittelun vaatimuksena. *Sosiaaliturva*-lehdessä vuodelta 1980 pohdittiin leikkipaikka-ajattelun mielekkyyttä. Lapset haluttiin nähdä osana laajempaa yhteisöä ja yhdyskuntasuunnittelua:

Lapselle jokainen paikka on leikkipaikka, ei vain se, joka hänelle osoitetaan. Lapset kokevat ympäristönsä kokonaisvaltaisesti eivätkä rajoita leikkejään tarkoitukseen varatuille alueille. Enin osa arvosteluista onkin kohdistettu leikkipaikkojen irrallisuuteen muusta ympäristöstään. On ehdotettu jopa, että lakattaisiin puhumasta leikkipaikoista, ja otettaisiin lasten leikki ja toiminta kaikessa ympäristösuunnittelussa huomioon.

Hyvinä ei pidetä myöskään sitä, että eri-ikäiset lapset eristetään toisistaan, kukin ikäryhmä omalle alueelleen. Näin mm. ehkäistään leikkikulttuurin periytymistä vanhemmilta lapsilta nuoremmille. Nyt olisi lopetettava ”pirstalesuunnittelu” ja keskityttävä kokonaisuuksiin. Kun lapsille taataan turvallinen ympäristö, vältetään kieltojen toiminnalle asettamista rajoituksista. Tärkeämpää kuin mitä välineitä piha lapselle tarjoaa, on se mitä siellä saa tehdä.³²⁰

1980-luvun keskustelussa tuotiin esille eri-ikäisten lasten kanssakäymisen merkitys ja kehitettiin idea sisarusryhmäpäiväkodeista, joissa kasvatustyötä toteutettiin kodinomaisissa, pienikokoisissa tiloissa. Sisarusryhmäidea koki myös vastustusta. Sisarusryhmässä lapsilla oli harvempia saman ikäisiä leikkitovereita ja henkilöstön aika kului pitkälti pienimpien lasten parissa vanhempien lasten jäädessä vähemmälle huomiolle. Lisäksi todettiin, että toiminnan suunnittelu oli vaikeampaa iältään heterogeenisissa kuin homogeenisissa ryhmissä. Viime kädessä henkilöstön ammattitaito kuitenkin määritteli, miten lapset erilaisissa päivähoitoryhmissä oppivat ja millä tavoin esimerkiksi eri-ikäisten lasten keskinäistä auttamista hyödynnettiin lapsiryhmien toiminnassa.³²¹

Päivähoitotavoitekomitean mietinnön (B:1980:31) mukaan luontoon ja sen kauneuteen sekä vuodenaikojen vaihteluun tutustuminen tarjosi lapsille esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia.³²² Esteettisen kasvatuksen tavoitteen toteutuminen varmistettiin kehittämällä lasten kasvu ympäristöä sekä päiväkodin sisustusratkaisuja; lapsille tarjottiin mahdollisuuksia havainnoida värejä, muotoja, kokoja ja pintoja. Ohjeistus myötäili jo aikaisempien vuosikymmenten suunnittelun

³²⁰ *Sosiaaliturva*, 4/1980, 156.

³²¹ Huttunen 1987, 23.

³²² *Päivähoitotavoitekomitean mietintö* (1980:31), 128–129.

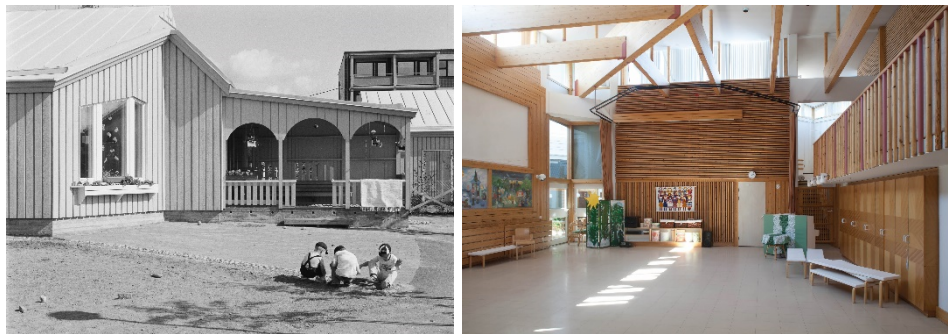
mukaisia linjoja vaaleista pinnoista. Liiallista värien käyttöä ja ärsykerikkautta vältettiin. Myös leikki- ja toimintavälineiden tarjonnassa huomioitiin esteettiset näkökohdat. 1980-luvulla Suomessa vallinneen nousukauden aikana päiväkotien suunnittelu lisääntyi ja eri paikkakunnille rakennettiin uusia päiväkoteja, kuten vuonna 1983 arkkitehti Pentti Myllymäen suunnittelema päiväkoti *Pikku Prinssi* Helsinkiin ja vuonna 1984 Raili ja Reima Pietilän suunnittelema *Taikurinhattu* Poriin. Vuonna 1982 Lappeenrantaan perustetun päiväkoti *Leirin* henkilökunta koki uuteen taloon siirtymisen suurena muutoksena. Uuden päiväkodin erikoisuutena oli muun muassa vesileikkiallas ja pieni näyttämö. Keskustelua käytiin muun muassa siitä, miten lapset viihtyvät enää kotona, kun he vertaavat kotiloa ja ylellisiin päiväkotitiloihin: ”Päiväkoti tarjoaa niin hienot palvelut, että eräät vanhemmat pelkäävät lasten tottuvan jopa liian ylellisiin oloihin eivätkä viihdy enää kotona.”³²³

Päiväkoti *Pikku Prinssin* suunnitteluprojektin lähtökohtana oli Helsingin kaupungin tarve rakentaa uusia päiväkoteja sekä vallitseviin olosuhteisiin kohdistuneeseen kritiikkiin vastaaminen. Arvostelua saivat osakseen päiväkotien toiminnalliset ratkaisut, esimerkiksi tilojen joustamattomuus siirryttäessä yhä enemmän osapäivähoidosta kokopäivähoitoon. 1960-luvulla osapäiväryhmiä oli kaksi yhtä kokopäiväryhmää kohden. 1980-luvun alussa tavoitteena oli kasvattaa kokopäiväryhmien määrää siten, että suhdeluku olisi yksi osapäiväryhmä kolmea kokopäiväryhmää kohden yli kolmevuotiaiden lasten osalta.³²⁴ Päiväkoti *Pikku Prinssin* suunnitteluvaiheen johtopäätöksinä todettiin muun muassa seuraavaa: 1) Eri-ikäisten lasten vuorovaikutus on tärkeää. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi muodostamalla ryhmät sisarusperiaatteella. Tilojen tulisi sallia vapaa ryhmänmuodostus ikään tai lapsimäärään katsomatta. 2) Käytävättömyys helpottaa toimintojen ja toimintaryhmien muodostumista ja henkilökunnan yhteistyötä. 3) Ulkoalueiden suunnittelussa korostuu ulkotilan jäsentely eri toiminnoille, kasvilisäyksen käyttö kasvatustavoitteiden edistämiseksi sekä rakennuksen ulkopinnan käyttö tilamuodostuksen ja leikin välineenä. 4) Huoneiden muodon, ryhmittelyn sekä ikkunanäkymien avulla pyritään helpottamaan lasten orientoitumista rakennuksessa. Päiväkoti *Pikku Prinssin* suunnittelun yhteydessä käytiin myös keskustelua siitä, mitkä ominaisuudet edistivät päiväkotiympäristön kodinomaisuutta, mitkä laitosmaisuuksia.³²⁵

³²³ Kansonen 2006, 123.

³²⁴ Myllymäki 1980, 9.

³²⁵ Myllymäki 1980, 9–13.



Kuva 7. Lasten päiväkoti *Pikku Prinssi* valmistui vuonna 1983. Kuva: Jan Alanco, Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 8. Näkymä Päiväkoti *Taikurinhatun* avarasta ja valoisasta salista Porissa. Kuva: Anni Vartola.

Lastentarhanopettajien työllä toimintaympäristöjen suunnittelijoina on pitkät perinteet. 1900-luvun alkupuolella lastentarhanopettajat suunnittelivat kalusteita ja lastentarhatilojen pohjapiirustuksia. Myöhemmin henkilökunnalla on ollut merkittävä osuus tilojen sisustamisessa, kun perustettiin uusia päiväkoteja. Eri-tyislastentarhanopettaja muistelee päiväkodin perustamista vuonna 1984. Henkilökunta sai valmistautua lasten tuloon keskenään kahden viikon ajan tehden ompelutöitä ja kooten huonekaluja. Tärkeintä muistelijan mielestä oli kuitenkin yhteisen arvomaailman syntyminen työskentelyn lomassa sekä työpaikkaa kohtaan muodostunut merkityssuhde:

Kaappi kasassa, yksi toisensa jälkeen. Samalla kun päiväkotia rakentuu, rakentuu ajatuksissa ja puheissa yhteinen näkemys työn arvoista, yhteisestä matkalle lähdöstä suuntana yhteinen määränpää. Siinä tehtiin, kuin omaamme. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 211.)

Päiväkodin johtaja tuo esiin samansuuntaisia kokemuksia haastattelussa 1980-luvulla. Johtaja korostaa henkilökunnalle annettua vastuuta ja itsenäisyyttä huolehtia huonekalujen ja erilaisten välineiden ja tarvikkeiden hankinnasta.

Päiväkodin sisustaminen oli ihanaa aikaa. Aloitimme sisustamisen heti kun seinät ja katot olivat pystyssä. [Päiväkoti perustettiin 1986.] Suunnittelimme huonekaluja, ompelimme verhoja ja hankimme kaikki tarvittavat tavarat leluista lähtien.³²⁶

³²⁶ Kum-posti 4/2000, 16.



Kuva 9. Päiväkoti Louhikon opettajat valmistelevat päiväkotia käyttökuntoon vuonna 1973. Seinät ovat paljaat ja huonekalut paketissa, joten henkilökunta saa rakentaa tilan mieleisekseen. Opettajat tarkastelevat itse rakentamansa pöytäpenkin pintaa. Pöydät asetettiin ikkunaa vasten. Ne valmistettiin, jotta saatiin tarpeeksi lattiaa lasten leikkeihin ja jokaisella lapsella oli kuitenkin oma paikka. (Päiväkodinjohtaja Pipsa Rusaman sähköpostiviesti 23.11.2020.) Kuva: Lastentarhamuseon kuvakoelma.

Sisustamisen ja huonekalujen ja välineiden hankkimisen ja kokoamisen lisäksi henkilökunnalla oli mahdollisuus keskustella rauhassa myös tulevan päiväkodin arvoista ja yhteisen työn tavoitteista. Muokatessaan fyysistä tilaa henkilökunta rakensi samalla myös päiväkodin kulttuurista tilaa.

Lastentarha- ja myöhemmin päiväkotitilalle oli ja on edelleen tyypillistä kodinomaisuuden tavoittelu ja se eroaa siten merkittävästi kouluympäristöstä. 1980-luvulla korostettiin kotialueita lasten ensisijaisina toimintaympäristöinä sekä hoitoympäristön³²⁷ turvallisuutta ja terveellisyyttä. Tilasuunnittelussa keskeistä oli kodikkuus, toimivuus, tarkoituksenmukaisuus ja joustavuus suhteessa toiminnassa ja hoitoryhmien kokoonpanoissa tapahtuneisiin muutoksiin. Lähtökohtana pidettiin päiväkodin toiminnalle asetettuja tavoitteita sekä päiväkodin toiminta-ajatusta.³²⁸ Kodinomaisuuden tai kodikkuuden vaatimusta ei mainita

³²⁷ Vuonna 1980 puhuttiin hoito- ja kasvatussympäristöstä, 2005 toimintaympäristöstä ja 2016 oppimisympäristöstä. Tämä on mielenkiintoinen yksityiskohta, jolla voidaan osoittaa kulloinkin vallalla ollut näkemys varhaiskasvatustoiminnan keskeisestä näkökulmasta, onko kysymys hoidosta, toiminnasta vai oppimisesta.

³²⁸ Outinen 2003, 26, Päiväkotien toimitilojen suunnittelu, 1980, 15.

enää esimerkiksi vuoden 2005 tai vuoden 2018 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Kodinomaisuus on korvattu viihtyisän ympäristön kriteerillä. Silti Päivi Lindbergin mukaan päiväkotitilat olivat vielä 2014 tehdyssä tutkimuksessa pitkälti aikuisten suunnittelempia ja ”kodinomaisuus” hallitseva piirre. Päiväkodin haluttiin muistuttavan kotia vaaleine väreineen, yhteensopivine verhoineen ja mattoineen ja pienine pöytäliinoineen.³²⁹

Päiväkotiympäristöjen kodinomaisuutta on myös kritisoitu sen aikuislähtöisyyden, sisäänpäin kääntyneisyyden ja samaistamispyrkimysten takia jo 1970-luvulta lähtien. Lasten maailma kaipasi avaruutta ja toiminta-alueen laajennusta. Päiväkoteja tuli kehittää nimenomaan laitoksina ja edistää esimerkiksi leikkiympäristöjen suunnittelua, mitä kodeissa ei voitu samassa mittakaavassa toteuttaa. Vastakkainasettelua syntyi myös päiväkodin kodinomaisuutta korostavan toimintaympäristön ja koulun opiskelua korostavan oppimisympäristön välille.³³⁰ Voidaan kuitenkin kysyä, edustiko 1980-luvun päiväkotitilana ainoastaan familistisen, perhemyönteisen kasvatuskulttuurin jatketta³³¹ vai oliko se ennen kaikkea lasten paikka, jossa esteettisyydelle ja esteettiselle kasvatukselle annettiin suuri painoarvo.

4.4 Kohti tämän päivän varhaiskasvatusta

Vuonna 1980 Sosiaalhallitus julkaisi *Päiväkodin toimitilojen suunnittelua* koskevan ohjeistuksen, joka sisälsi päiväkodin sijaintia, tonttia sekä päiväkodin toimitilojen mitoittamista ja jäsentelyä koskevia ohjeita. Erillisessä liitteessä ohjeistettiin, miten uuden päiväkodin lapsien käyttöön tarkoitettut tilat kalustettiin.³³² 1990-luvulla päiväkotien suunnittelussa otettiin käyttöön *Rakennusalan tietopalvelun kortit*.³³³ ”RT-kortit” tehtiin moniammatillisessa työryhmässä, jossa oli mukana arkkitehtejä, pedagogeja ja hallintohenkilökuntaa. Huolimatta Suomea koetelleesta 1990-luvun syvästä taloudellisesta lamasta subjektiivinen päivähoito-oikeus astui portaittain voimaan ensin alle 3-vuotiaille lapsille vuonna 1990 ja sen jälkeen koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia vuonna

³²⁹ Lindberg 2014, 20, 54.

³³⁰ Brotherus 2004, 260; Andersson 1980, 18–19; Lindberg 2014, 20, 54; Korhonen 1989, 59

³³¹ Jallinojan mukaan familismi tai familistinen perhekäsitys on ideologia tai eetos, jota kuvastaa perhemyönteisyys, kotiäitiys ja hyvä vanhemmuus. (Jallinoja 2006, 24–25, 97).

³³² Päiväkodin toimitilojen suunnittelu, 1980; Päiväkodin toimitilojen suunnittelu, liitteet 1,2,3, 1980.

³³³ RT-96-11003, 2010. RT-kortisto on rakennusalan monipuolisin ja laajin tietopalvelu, joka on tehty ammattilaisten tarpeisiin yhdessä alan toimijoiden kanssa.

1996.³³⁴ Subjektiivisen päivähoito-oikeuden toteutuminen tuotti omalta osaltaan paineita myös päiväkotirakennusten määrän lisäämisen ja tilasuunnitteluun.

2000-luvun alusta päiväkotien toimintaympäristöjen suunnittelussa alkoi ta-
pahtua voimakkaita muutoksia ja ryhmiä alettiin muodostaa kirjavin perustein.
Tilojen joustavuutta korostettiin ja keskusteluissa yleistyivät muun muassa käsit-
teet pienryhmätoiminta ja leikkialuepedagogiikka.³³⁵ Anne Trine Kjørholt, Veb-
jorg Tingstad ja Monica Seland ovat tutkineet norjalaisten päiväkotien uusia tila-
ja aikataulukjärjestelyjä. Norjassa muutos alkoi näkyä 1990-luvun puolivälissä.
Pienet, omat, pysyvät ryhmätilat sekä turvallisuuden ja luottamuksen tunteen
korostaminen, luonto toiminnan tilana ja kehittyvä lapsi saivat väistyä jous-
tavuuden, kompetentin lapsikäsitteiden ja suurten kokonaisuuksien tieltä. Talou-
dellisten ja poliittisten paineiden puristuksessa joustavuus ja lasten kompeten-
tius näyttää välillä kääntyneen ennalta suunnittelemttomiin valtasuhteisiin sekä
lasten valinnanvapauden ja itsemääräämisoikeiden vähentymiseen. Tiukka orga-
nisointi ja tilojen hyötykäyttö, esimerkiksi siivouksen osalta, on johtanut tilojen
sulkemiseen, jolloin suuri määrä lapsia on lopulta sijoitettu pieneen tilaan. Nor-
jalaisten tutkijoiden mukaan suunnittelun näkökulmasta tarkasteltuna päiväkotia
yhdistyy metaforaan basaari, kun se ennen on yhdistetty metaforaan koti. Tradi-
tionaalinen basaari rikkaine erilaisine aistikokemuksineen, väreineen ja äänineen
poikkeaa kodista, joka edustaa pysyvyyttä ja tiiviitä perhesuhteita. Leikki ja muu
toiminta sekä sosiaaliset suhteet ovat ikään kuin ’tuotteita marketissa’, joista
lapset valitsevat itsenäisesti itselleen sopivimmat.³³⁶

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005) muodostui yksi yhtenäinen
asiakirja 1980-luvun erillisten suunnitelmien tilalle. Vuoden 2005 suunnitelmas-
sa nostetaan esille joustavuus ja lasten osallisuus ympäristösuunnittelussa. Viih-
tyisiä ja kannustava ilmapiiri auttaa lasta toimimaan monin tavoin ja osallistu-
maan itse tilojen ja välineiden suunnitteluun.

Kun ympäristö suunnitellaan joustavaksi, sitä voidaan muuttaa ajan tar-
peiden mukaan. Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympä-
ristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja
kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. [...] Ympäristön tu-
lee olla turvallinen ja ottaa huomioon lasten terveyteen ja muuhun hy-
vinvointiin liittyvät tekijät.³³⁷

³³⁴ Subjektiivinen päivähoito-oikeus tarkoittaa lasten oikeutta varhaiskasvatukseen, vaika heidän vanhempansa eivät ole työssä kokopäiväisesti, opiskele päätoimisesti tai ole yrittäjiä. Laki lasten päivähoidosta annetun lain... 28/1985 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®

³³⁵ Ks. esim. Raittila 2013; Rutanen 2012.

³³⁶ Kjørholt & Tingstad 2007; Kjørholt & Seland 2011, 168–172; Raittila 2013, 93.

³³⁷ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.

Vuonna 2014 julkaistiin *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* ilmestyi vuonna 2016, korjattu painos vuonna 2018. Aiemmistä suunnitelmista poiketen vuoden 2018 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* on velvoittava asiakirja. Siinä käytetään varhaiskasvatus- ja toimintaympäristö-käsitteiden sijaan oppimisympäristö-käsitettä. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, itsetuntoa, oppimista ja vuorovaikutusta. Suunnitelmassa painotetaan enemmän lasten aktiivista osallistumista myös toiminnan suunnitteluun verrattuna aikaisempiin suunnitelmiin.³³⁸ Edelleen vuoden 2018 suunnitelma velvoittaa ottamaan huomioon ergonomian, ekologisuuden, viihtyisyyden ja esteettömyyden sekä tilojen valaistuksen ja akustiikan, sisäilman laadun ja siisteyden oppimisympäristöjä rakennettaessa ja kehitettäessä.³³⁹ Erilaiset siisteyden ja turvallisuuden tiukentuneet vaatimukset voivat kuitenkin olla ristiriidassa lasten toimijuuden kanssa.³⁴⁰

³³⁸ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.

³³⁹ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.

³⁴⁰ Ks. esim. Brotherus & Kangas 2018.

5 Eletty tila lastentarhoissa ja päiväkodeissa

Tässä luvussa käsittelen lastentarha- ja päiväkotilapsuuden elettyä tilaa 1930-luvun lopulta 2000-luvun alkuun erityisesti lapsuuden muistitiedon avulla käyttämällä Michel De Certeau ja Henri Lefebvren määritelmiä eletystä tilasta. Eletty tila muotoutuu ihmisten keskinäisten suhteiden, siellä tapahtuvan toiminnan sekä aikaan ja paikkaan kiinnittyvien havaintojen pohjalta laajaksi kokonaisuudeksi fyysisen tilan ympärille. Muisteltu fyysinen paikka vaihtelee muistelijan kokemuksiin mukaan ja voi muuttua myös yhden muistelijan kokemuksissa eri aikoina erilaiseksi. Voidaankin sanoa, että muistot luovat paikkaan perspektiivin.³⁴¹ Eletyn lastentarha- tai päiväkotitilan fyysinen, kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus rakentuu ajan kuluessa, jolloin se määrittyy yhä uudelleen elettyinä tilana. Tilan muotoutumista voidaan pitää prosessina, johon erityisesti lapset ja työntekijät, mutta myös vanhemmat vaikuttavat omalla toiminnallaan.

Olen rajannut eletyn tilan tarkastelun neljään fyysiseen tilaan; pihaan, ryhmähuoneeseen, saliin ja keittiötilaan, koska ne esiintyvät kokemuskertomuksissa kaikilla tutkimuksessa tarkasteltavilla vuosikymmenillä ja aineistossa on niistä runsaasti kuvauksia. Mainitut tilat ovat olennaisia myös lastentarhojen ja päiväkotien virallisissa asiakirjoissa tiloihin ja toimintaan liittyvissä dokumenteissa. Kiinnitän erityistä huomiota kirjoittajien kuvaamiin elämyksiin, kokemuksiin, aistimuksiin, tunteisiin ja toimintaan lastentarha- ja päiväkotitiloissa. Olen kiinnostunut siitä, miten ja mistä positioista lapsuuden lastentarha- ja päiväkotimuis-toista kerrotaan. Tarkastelen myös varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön lapsuuden kokemuskertomuksia ja sitä, miten kerrostuneisuus näkyy ammattilaisten muistelussa ammatin myötä karttuneen työkokemuksen näkökulmasta. Liitteessä kolme esittelen kehikon, jota olen käyttänyt analyttisenä apuvälineenä tämän luvun rakentamisessa (liite 3).

5.1 Lastentarhan piha ja lasten reviirit lähiympäristössä

Suomalaisten lastentarhojen perustamisesta, 1800-luvun lopulta lähtien pihaa ja lähiympäristöä on hyödynnetty yhtenä tärkeänä osana lastentarhojen pedagogista toimintaa. Myös terveydelliset näkökohdat ovat suosineet ulkona olemista. Luonnonläheistä asumista, ruumiillista ulkoilmatyötä ja yksinkertaista elämää korostettiin terveellisen elämäntavan ihanteena.³⁴² Suomalaisen lastentarhatoi-

³⁴¹ Haarni ym. 1997, 17.

³⁴² Saarikangas 2002a, 77–78.

minnan alkuvaiheessa lastentarhat sijoittuivat useimmiten kaupunkien työläisalueille, joilla asunnot olivat ahtaita ja pimeitä. Tämä osaltaan korosti valon ja ulkoilman tarvetta lastentarhojen toimintaympäristöjä suunniteltaessa.



Kuva 10. Lapset voimistelemassa Ebeneserin pihalla 1930-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.



Kuva 11. Nuket istuvat sisältä tuoduilla tuoleilla katettujen pöytien ääressä 1930-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Ebeneserin lastentarhan kuva-arkistossa on paljon dokumenttiaineistoa pihalla kesäaikaan tapahtuneesta toiminnasta, kuten liikuntatuokioiden järjestämisestä tai käsitöiden tekemisestä, joka muina vuodenaikoina toteutui sisätiloissa. Tapana oli myös siirtää huonekaluja sisätiloista ulos yhteisiin tapahtumiin, kuten yllä oikealla olevassa kuvassa Ebeneserin lastentarhan pihalta 1930-luvulta. Ebeneserin valokuva-arkistosta löytyy runsaasti kuvia 1910-luvulta 1930-luvulle kesäsiirtoloiden lapsista tekemässä askareita ja leikkimässä ilman vaatteita ulkona luonnossa. Kaikki saatavilla oleva auringonvalo pyrittiin hyödyntämään terveyttä ylläpitävänä voimana.³⁴³ *Lastentarha*-lehteen kirjoittanut lääkäri Eeva Kivikataja suositteli 1940-luvulla seimen leikki- ja makuuhuoneen ikkunoiden sijoittamista mieluiten eteläseinälle. ”Tällöin auringon lämmittävä, kuivaava, bakteereja tappava ja vitamiineja synnyttävä vaikutus ehtii jo seimiaiakana päästä oikeuksiinsa.”³⁴⁴ Oli myös suositeltavaa, että erityisesti pienimmät lapset nukkuivat pitkiä päiväunia ulkona.

³⁴³ Kesäsiirtoloista on kuvia 1910-luvulta 1930-luvun puoliväliin (Ebeneserin kuva-arkisto). Kesäsiirtolat oli tarkoitettu heikoimmille lapsille, joiden äidit olivat ansiotöissä. Vuodesta 1912 alkaen vuokrattiin talo maaseudulta, jossa oli alkuvuosina 30–40 lasta kuuden viikon ajan opettajien kanssa. Varat kesäsiirtolatoimintaan saatiin myyjäisten tuotoista ja lahjotuksista. (Alander 1923, 102–104.)

³⁴⁴ Lastentarha, 5–6/1940, 48.



Kuva 12. Pienet lapset nukkumassa ulkona Siilitien lastenseimässä vuonna 1965. Kuva: Volker von Bonin, Helsingin kaupunginmuseo.

Monimuotoinen, aistivoimainen piha toiminnan näyttämönä

Tutkimusaineistoni perusteella lapsuuden lastentarhojen ulkoilupaikat näyttäytyivät aistivoimaisina tiloina, jotka olivat täynnä toimintaa ja kehollisia kokemuksia. Aineistoni kertomukset lähenevät Kirsi Saarikankaan kuvauksia 1950–60-lukujen helsinkiläisistä lähiötiloista lasten paratiiseina, jotka näyttäytyivät aistimellisina ja ruumiillisina kokemuksina. Lähiötilan merkitykset muotoutuivat liikkumalla ja toimimalla ympäröivässä luonnossa samalla sitä muuttaen. Ympäristöä havaittiin kaikilla aisteilla kuunnellen, katsoen, haistaen, iholla tuntien ja

liikkuen.³⁴⁵ Voidaankin sanoa, että kokemukset täydentyvät, syventyvät ja tulevat realistisemmiksi, kun niihin liitetään ääniä, tunto- ja hajuaistimuksia, sosiaalisia suhteita, luonnon elementtejä ja esteettisiä ominaisuuksia. Muistot tiivistyvät, kun ne liitetään johonkin paikkaan.³⁴⁶

Tutkimusaineistossani luonnonmateriaalit näkyvät ja tuntuvat pihaleikkien kokemuskertomuksissa läpi vuosikymmenten. Kertomusten lapset murensivat hiekkakakun päälle siankärsämönkukkaa kermavaahdoksi ja repivät voikukan varsista suikaleita makaroniksi. He tekivät hiekasta ja pakkaslumesta kanelisoke-ria ja rakensivat oravalle pesää. Kertomusten lapset joivat kuravettä lammikois-
ta, vesi läiskyi ja hiekka narskui hampaiden välissä:

Pihalla parasta puuhaa oli sateella etsiä valtavia kastematoja [...] Pureskelimme myös usein salaa pieniä kiviä hampailla pienemmiksi. Hampaiden välissä tuntui kivimurskaa vielä illalla kotona. (HS:n muistitietokeruu 2018, 110.)

Kokemuskertomusten piha-alueilta löytyi erilaisia puita ja pensaita, kiipeilykal-
lioita, kivien ja kantojen koloja, hiekkakasoja ja -laatikoita, nurmialueita sekä paljon tilaa juosta ahtaisiin sisätiloihin verrattuna. Pihoilla kasvoi hedelmäpuita, marjapensaita ja yhdessä opettajien kanssa lapset korjasivat satoa myös kasvi-
mailta. Erässä kertomuksessa lapset kaivoivat viereisen talon reunalta mustia kimaltelevia kiven mölliköitä, toisessa piha toimi löytöretkeilijöiden tutkimus-
kohteena:

Kaikkein mieluisin leikki oli kuitenkin se kun minä ja kaverini leikimme pihalla löytöretkeilijää. Tarkoituksenamme oli tutkia, mitä mielenkiin-
toista pihalta löytyisi. Pihalla oli paljon erilaisia kasveja ja istutuksia muodostaen sinne erilaisia alueita. Lapsen silmään piha näytti isolta ja salaperäiseltä jota oli pakko lähteä tutkimaan. Löysimme eri näköisiä ja kokoisia kiviä ja kasvien lehtiä joita vertasimme keskenään. Leikimme, että tietyt kasvinlehdet auttavat tiettyihin vaivoihin ja luokittelimme niit-
tä sen mukaan. Takapiha oli leikeissämme pohjoisnapaa, koska siellä oli enimmäkseen hiekkaa ja kiviä ja se oli yleensä varjossa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 495.)

Runsas vaihteleva luonto antoi aineksia mielikuvitukselle:

³⁴⁵ Saarikangas 2006, 193–195; Saarikangas 2007, 109–113; ks. myös Karjalainen 2006, 84; Jouhki & Vehkalahti 2021, 142.

³⁴⁶ Sack 2010, 324; De Nardi & Orange 2020, 233.

Liisan kanssa meillä oli paljon hauskoja ulkoleikkejä – suuri piha oli täynnä luonnon tarjoamia seikkailuja. Eräänä päivänä hoksasimme, että pihanurmikko olikin oikeastaan maan alla asuvan jättiläisen tukkaa. Seuraavana päivänä toimme kotoamme kammat ja aloitimme suururakan: jättiläisen kampauksen sukimisen juhlahakun. Jätillä oli syntymäpäivät tulossa. Päiväkaudet kaunistimme maanalaista satuolentoa, kunnes kolmannen rikkoutuneen kamman jälkeen äiti lopetti leikin. (HS:n muistitietokeruu 2018, 141.)

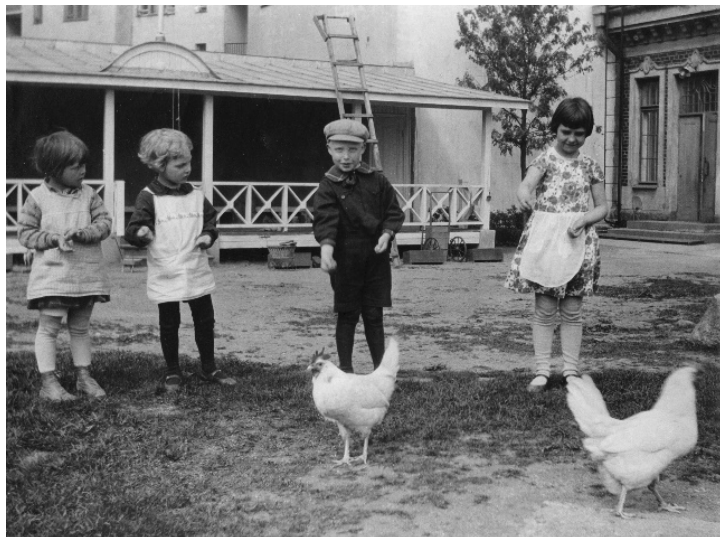
Vaihtelevat ulkoilutilat ja maaston muodot tarjosivat monenlaisia luontokokemuksia ja toimintaa muun muassa erilaisten yhteisleikkien muodossa. Eräs muistelijat kertoo lapsuuden lastentarhan pihasta 1940-luvulla. Lastentarhalla ei ollut omaa rakennusta ja toimintaa toteutettiin Härkösen pirtissä, missä järjestettiin iltaisin kerhotoimintaa:

Pihalla usein miten olimme väkistä eli hippaa. Talvella hyppelimme lumikinoksissa, jotka reunustivat pihapiiriä. Leikkivälineitä ei ollut, ei edes keinua. Emmekä niitä kaivanneet. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 290.)

Kirjoittaja viittaa kertomuksessaan kerrontahetkeen verraten epäsuorasti nykyistä leikkivälineiden täyttämää lapsuutta omaansa lauseessa ”emmekä niitä kaivanneet”. Kirjoittajan mukaan tekemistä riitti ilman leikkivälineitäkin. Elina Makkonen vahvistaa tulkintaani tutkimuksessaan Pohjois-Karjalassa toimineen Kaltimon pahvitehtaan työläisperheiden lasten muistelupuheesta. Vaikka lapsuudessa oli pulaa leikkivälineistä, lapsilla oli muistelijoiden mukaan mielikuvi-
tusta tehdä omat lelunsa ja etsiä omat leikkipaikkansa.³⁴⁷

1930-luvun kertomuksissa muistelijat kuvailevat kotieläimiä ja niiden asumuksia lastentarhan pihalla. Erityisesti lastentarhaksi suunniteltujen rakennusten, kuten vuonna 1903 Helsingissä perustetun Kotikallion lastentarhan yhteydessä oli oma piha-alue. Eräs muistelijat kertoo Kotikallion lastentarhan pihan toimista 1920–30-luvun taitteesta: ”Alapihalla oli suuri kanala, paljon kanoja ja sieltä hakivat kananmunat” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 424).

³⁴⁷ Makkonen 2004, 115; 2005b, 92.



Kuva 13. Lapset ruokkivat kanoja lastentarhan pihalla 1920-luvulla Helsingissä. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Niin ikään erään muistelijan mukaan 1920–30-luvun vaihteessa Säynätsalon lastentarhan pihalla oli sikala, jossa oli valkoinen ja kirjava possu. Lapset roikkuivat aidalla ja rapsuttivat niitä.³⁴⁸ Vielä 1950-luvulla *Lastentarha*-lehdessä kannustettiin pitämään kotieläimiä, sillä niiden hoitaminen ja syöttäminen herättivät lapsen hoitovaiston, kasvattivat vastuuntunnetta ja itsehillintää.³⁴⁹

Lappeenrannassa pidettiin lastentarhan ulkorakennuksessa porsasta sodan jälkeisinä pulavuosina. Välillä se laskettiin pihamaalle jaloittelemaan. Lapset syöttivät porsasta ja siitä tuli heidän lemmikkinsä. Syksyllä porsas teurastettiin lapsilta salaa, mutta niukkaan ruokatarjontaan tottuneet lapset ottivat asian luonnollisesti todeten: ”No nyt se sika on tapettu, nyt saadaan lihaa!”³⁵⁰ Antti Malinen on tutkinut luonnon ja eläinten merkitystä vaikeissa oloissa eläneiden lasten elämässä 1940–1950-luvuilla. Tutkimuksessa korostuvat palkitsevat kokemukset, joita lapset saivat hoitaessaan pihapiirin kotieläimiä. Lapset kokivat olevansa tarpeellisia sodanjälkeisessä osin turvattomissakin perhepiireissä. Eläimet kuuntelivat lapsia, tarjoutuivat silitettäviksi ja ennen kaikkea eivät tuominneet lapsia.³⁵¹ Pirjo Korkiakangas liittyy lasten toiminnan eläinten kanssa sekä työntekoon että leikkiin. Työ ja leikki kietoutuivat toisiinsa agraari-

³⁴⁸ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 178.

³⁴⁹ Lastentarha, 4/1950, 59. Ebeneserin arkistos löytyy terveysviranomaisen lupa kahdelle karitsalle ja kahdelle lampaalle pidettäväksi Ebeneserin lastentarhan pihalla vuonna 1945 (ETR 3, EBE.)

³⁵⁰ Kansonen 2006, 32.

³⁵¹ Malinen 2017, 32.

ympäristössä.³⁵² Vaikka lastentarhoja perustettiin nimenomaan kaupunkiympäristöihin, tietyt agraariympäristön ihanteet ja toimintatavat säilyivät pitkään lastentarhan arvopohjana. ”Jalostettu agraarisuus”³⁵³ ulottui lastentarhojen sisätilojen puhtauden ja luonnon valon painottamisesta ulkotoiminnan tärkeyden korostamiseen. Puutarhan viljely ja eläinten hoitaminen ulkona kuuluivat tähän arvopohjaan luontevasti.

Tutkimusaineistoni kertojat kuvailevat päiväkodin piiristä löytyneitä eläimiä myös lähempänä tätä päivää 1980–1990-luvuilla, tosin eläinten koko on pienentynyt. Pihaleikeissä kerättiin leppäkerttuja ämpäriin, hyönteisiä kivien alta ja heinäsiirkoja ”hypnotisoitiin” puristamalla niitä sormien väliin. 1990-luvulta eteenpäin kertomuksissa kuvataan myös päiväkodin sisätiloissa sijainneita akvaarioita: ”Kuinka akvaarion sähkönsiniseltä hohkavia kaloja ihmeteltiin.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 299) ja terraarioita: ”Päiväkodissa oli kaksi vesikilpikonnaa Donna ja Gonna” (HS:n muistitietokeruu 2018, 55). Kaupunkilaislasten luontosuhdetta tutkivan Sofia Celen mukaan lapset mainitsevat kertomuksissaan elämästään ja arkiympäristöstään toistuvasti puut ja eläimet, jos ihmiskontakteja ei lasketa mukaan. Celen mukaan lapset saavat merkitystä elämäänsä löytämällä paikkoja, joihin he sopivat muuten rajoittavassa ja kontrolloidussa ympäristössä. Näihin paikkoihin liittyy usein kontaktit eläinten ja luonnon kanssa.³⁵⁴



Kuva 14. Poika tarkkailee kilpikonnaa lastentarhan pihassa vuonna 1968. Kyseisen lastentarhan kuvakokoelmasta löytyy myös kuvia koiran ja kanien hoidosta lastentarhan pihalla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 15. Innostava leikki rakentui myös urbaanissa kaupunkiympäristössä, jos tarjolla oli riittävästi muokattavissa olevia välineitä. Kuvassa näkyy tamppausteline ja peitot majan rakennusmateriaalina 1970-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

³⁵² Korkiakangas 1996, 193.

³⁵³ Saarikangas 2002a, 77.

³⁵⁴ Cele 2019, 2–3.

Lastenhoitaja kuvailee 1960-luvun pihavälineiden monipuolisuutta: vilttejä käytettiin majan rakennukseen ja ulkona oli puisia rakennuspalikoita. Henkilökunta toi vanhoja astioita, kattiloita ja paistinpannuja hiekkalaatikkoleikkeihin. Kokeuskertomusten pihoilla oli hiekkalaatikkoja, leikkimökkejä, jopa käytöstä poistettu raitiovaunu. 1970-luvulta alkaen kirjoittajat mainitsevat pihan leikkivälineiksi keinuja, kiikkulautoja, kiipeilytelineitä, liukumäkiä, kahluualtaita ja trampoliineja. Kirjoittaja muistelee 1970-luvun alun pihatoimintaa Mikkelissä:

Pihalla oli kiipeilypuu, paloauto, keinut ja pyörivä kärpässieni. Leikimme myös väriä, peiliä ja tervapataa. (SKS, KRA 2012, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 408.)

Kun kertomuksiin liitetään pihalle erikseen suunniteltuja leikkivälineitä, luontoon liittyvät kuvaukset jäävät vähäiseksi, samoin laajemmat kuvaukset leikin sisällöistä. 1980–90-luvun kertomuksissa elokuvien ja television osuus lasten leikeissä ja toiminnassa tulevat näkyviin sekä sisällä että ulkona. Pihalla leikittiin ”Smurffeja”, ”Power Rangersseja”³⁵⁵ ja Disneyn piirroshahmoja. Tällöin leikki kiinnittyi esimerkiksi liukumäkeen:

Yksi oli leikeistä pihalla, leikittiin Disneyn piirrettyjä ja muita tuttuja lastenohjelmia liukumäessä. Liukumäkeen jäi myös kaksi hammasta ja muutama omena joissa ne olivat kiinni. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 97.)

Pihalla leikit olivat kaiken kaikkiaan liikkuvampia ja rajumpiakin, eivätkä niin sukupuolittuneita kuin sisäleikit. Eräs kirjoittaja muistelee ulkoleikkejä ja arvioi ulkoilua helsinkiläisessä lastentarhassa 1950-luvun lopulla aikuisen kertojainän positiosta vertaamalla oman lapsuutensa ulkoilua tämän päivän turvallisuusvaatimuksiin:

Sisäleikit olivat tiukasti jaettu tyttöjen ja poikien leikkeihin. Ulkona olimme vain lapsia ja kaikki osallistuivat yhdessä hippaan ja piiloon ja totta kai laivalla seilaamiseen. [...] Paras leikkipaikka oli suuri puinen laiva, jonka sisätiloihin pääsi leikkimään ja jonka kannella ja komento-

³⁵⁵ **Smurffit** julkaistiin Suomessakin alun perin sarjakuvana jo 1970-luvulla. Smurffit ovat kuvitteellinen sinisten pikkuolentojen laji, joka elää metsässä. Hahmojen ympärille tuotetun sarjan esittäminen aloitettiin televisiossa vuonna 1981 ja se sai maailmanlaajuista suosiota. Sarjaa tehtiin vuoteen 1990 asti. **Power Rangers** on vuosina 1993–2001 esitetty yhdysvaltalainen lasten televisiosarja. Power Ranger on kuvitteellinen hahmo, joka pystyy muuntautumaan voimakkaaksi supersankariksi.

sillalla saattoi purjehtia tutuilla ja tuntemattomilla merillä kohti seikkailuja. Nykyajan turvavaatimuksista nämä leikit olivat kaukana, mutta mieleeni ei ole jäänyt ainuttakaan onnettomuutta. Tosin polvet ja kyy-närpäävät ruvella oltiin koko ajan. (HS:n muistitietokeruu 2018, 1.)

1960-luvun pihatoiminnoissa myös puissa kiipeily oli sallittua:

Minä olin yleensä poikien leikeissä mukana; juostiin, otettiin toisiamme kiinni, ja vakoiltiin vastapuolen porukkaa. Takin vuoret repeilivät puissa kiipeillessä. Sitä sai taas kotona selitellä ... (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 380.)

Ulkoleikit olivat tuttuja jo kotipihoilta, joten niitä oli helppo leikkiä erilaisissa ympäristöissä. Ulkona leikittiin isommissa ryhmissä, eikä erityisiä välineitä tarvittu. On kuitenkin otettava huomioon, että yhteisöllisyyden muistelu voi olla vahvasti nostalgisuuteen taipuvaa, ja toimintaa vertaisryhmässä kuvataan usein positiivisesti ja ihannoivaan sävyyn.³⁵⁶

Lapsuuden salaiset paikat

Pirjo Korkiakankaan tutkimuksessa muistot agraariympäristön lapsuuden leikki-paikoista olivat yksilöllisiä ja erilaiset ympäristöt innostivat lapsia keksimään kuhunkin paikkaan sopivia leikkejä. Leikkipaikoista muodostui vähitellen lasten mielipaikkoja. Erityisesti tyttöjen leikeissä tasainen kivi tai kallio muuntui mielikuvituksen avulla esimerkiksi kodiksi. Leikkivälineet muokattiin melkein mistä tahansa, kunhan ne toimivat leikin edistäjinä esikuviansa tavoin.³⁵⁷ Myös omassa aineistossani korostuvat tietyt kivet, kalliot ja lumikasat leikin paikkoina. 1940-luvulla Helsingissä pihalla ei ollut leikkivälineitä isoa hiekkalaatikkoa lukuun ottamatta, mutta kirjoittajan mukaan leikkivälineiden puute korvattiin mielikuvituksen avulla luonnonvaraisessa ympäristössä:

Piha oli jokseenkin kallioinen ja luonnontilainen. Siellä oli mukava leikkiä piilosilla ja rakennella vaikkapa kotileikki sammaleisen kiven kuppeeseen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 36.)

Antti Malinen on tutkinut toisen maailmasodan jälkeen eläneiden lasten elämänmuutoksia, luontosuhdetta ja niiden välisiä yhteyksiä. Lasten mielipaikkoja

³⁵⁶ Ks. esim. Bourke 1994, 136–137.

³⁵⁷ Korkiakangas 1996, 286–287.

luonnossa olivat erilaiset isot kivet, puut ja metsälammet.³⁵⁸ Lastentarhakertomuksissa kirjoittajat kuvailevat lapsuuttaan myös piilopaikkana aikuisilta. Lapsut eivät olleet ehkä kokonaan fyysisesti aikuisten ulottumattomissa, mutta lapsuuden kokemus omasta, salaisesta, jännittävästä tai tunnelmallisesta paikasta on todellinen, kuten kertomuksessa helsinkiläisen päiväkodin esikouluryhmän ulkoilusta:

Päiväkotini sijaitsi myös pienen metsäalueen vieressä, jonne eskarilaiset saivat mennä leikkimään pienessä porukassa iltapäivällä. Olimme siellä usein leikkimässä, mikä oli jännittävää, sillä olimme ilman aikuisen valvontaa ja tästä tuli villi ja vapaa olo. (HS:n muistitietokeruu 2018, 86.)

Naispuolinen kirjoittaja kertoo ulkoilusta 1980-luvulla pienessä kaupungissa Itä-Suomessa:

Kaikista näistä ulkopaikoista kuitenkin ehdottomasti tunnelmiltaan mieleen painuvin oli suoraan isojen puolten ovea vastapäätä oleva punaruskeiden oksien muodostama pusikko. Syksyllä ja talvella tämä leikkipaikka oli tietenkin lehdetön, mutta keväällä ja kesällä täynnä lehtiä. Muistan miten tunnelmallista ja kiehtovaa oli leikkiä tuolla pensaan sisällä. Muistelen olleeni siellä paljon. Edelleenkin, etenkin syksyisin, kun auringon valo osuu punaruskeiden pensaiden oksiin oikealla tavalla, mieleeni tulee tuo sama tunnelma, kuin silloin lapsena. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 34.)

Kirjoittaja jatkaa kertomustaan kuvaillen myös valtavan nurmikkopäällysteisen mäen sisällä olleen kolmeen suuntaan haaroittuvan, betonirenkaista muodostuvan tunnelin ulkonäköä ja tunnelmaa. Leikit hämärässä tunneliverkostossa olivat jännittäviä. Kertomuksen leikkipaikkakuvausta hallitsee visuaalisuus ja lapsuuden mittakaava. Mäki oli valtava ja tunnelista muodostui lapsuuden mielikuvituksessa tunneliverkosto. Leikit olivat jännittäviä. Sen sijaan pihan leikkivälineet hän luettelee lyhyesti, eikä liitä niihin kuvauksia leikeistä: ”Pihamaalla oli myös kiipeilyteline, leikkimökki ja keinut. Koko päiväkodin isoa aluetta ympäröi verkkoaita.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 34.)

David Sobelin 1980-luvun lopulla kerätyn aineiston mukaan hyvin erilaisissa ympäristöissä, Englannissa ja Karibialla, kasvaneiden lasten ympäristökokemukset olivat osittain samankaltaisia. Löydetyt ja itse rakennetut majat tai luolat olivat yksi osa tutkittujen lasten luontokokemuksia. Sobelin mukaan lapset tar-

³⁵⁸ Malinen 2017; ks. myös Cele 2019.

vitsevat erilaisia luonnon materiaaleja, kuten hiekkaa tai savea muokatakseen ympäristöä ja ollakseen osa sitä. Lapsilla on sekä yksityisiä että yhteisiä tietyille lapsiryhmälle tarkoitettuja salaisia paikkoja. Vanhemmat lapset kaipaavat myös tilaa, jossa voivat olla rauhassa itsekseen.³⁵⁹ Niin ikään Saarikankaan lähiötilatutkimuksessa korostuvat salaperäiset reuna-alueet, hylätyt talot, rakentamattomat joutomaat ja piilopaikat lasten paratiiseina.³⁶⁰ 1970-luvulla lapsuuttaan lastentarhassa viettänyt kirjoittaja kertoo leikkialueesta, joka oli metsän reunassa. Lastentarhassa ei ollut omaa pihaa:

Silti metsässä saattoi leikkiä kaikenlaista. Kai me rakensimme tietysti majoja, jos vain tarvikkeita löytyi, ja leikimme ehkä piilosta. Ja kentän reunalla oli iso laakea kivi, jonka luona leikimme mm. kauppaa. Kivi oli vähän kuin kaupan tiski, jonka takana joku oli sitten myyjänä. Myytävänä oli luonnossa löydettyjä asioita ja roskia kuten poisheitettyjä karkkiaskeja, jotka tietysti mallasivat oikeita karkkiaskeja. Metsässä oltiin kuitenkin vain loppukeväästä ja alkusyksystä, kun oli vielä kuivaa ja valoisaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 5.)

Miespuolinen kirjoittaja kertoo kaverisuhteistansa 1990-luvulla:

Kavereita ja kaverisuhteita oli yhtä paljon, ja mielipuuhaamme oli juonina läheisessä puumajassa joko kanssaesikoululaisia tai henkilökuntaa vastaan. [...] Tuolloin loin osan niistä kaverisuhteista, jotka vielä edelleenkin ovat hyvin vahvoja. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 300.)

Vaikka aikuisten vastuulla on kontrolloida lapsia ja tilallisia ratkaisuja ulkona, tämä ei estä lapsia luomasta omia tilojaan pensaiden taakse tai käytäville, kun aikuiset eivät ole läsnä.³⁶¹ Sosiologi Harriet Strandell on havainnut tutkimuksissaan iltapäiväkerhoista, että lapset muodostavat omia ”lasten paikkoja”, jotka jäävät usein aikuisilta huomaamatta. Tämä niin sanottu rajatila on usein aikuisen kontrollin ala- tai ulkopuolella.³⁶² Niin ikään Pirjo Korkiakangas korostaa maaseudun kotiympäristön ulkoleikkipaikkojen leikkimisen vapautta aikuisten kielten ulottumattomissa.³⁶³ Lastentarhamuistoissa eletyn tilan reviiirit kaventuivat,

³⁵⁹ Sobel 2002, 20–22.

³⁶⁰ Saarikangas 2006, 215.

³⁶¹ Puroila 2013, 331.

³⁶² Strandell 2012, 45; ks. myös Ruckenstein 2012, 81: lapsuuden tilallinen laajentuminen teknologian kautta ja Ylönen 2012, 97–98: lasten paikkojen määrittäminen mediatietämyksen kautta.

³⁶³ Korkiakangas 1996, 289–291.

mitä enemmän lastentarhat ja myöhemmin päiväkodit varustettiin omilla aidoilla pihalla. Kuitenkin lapsille jäi omaa itselle määriteltyä salaista tilaa aikuisten katseiden tavoittamattomissa. Eräs muistelijä kuvailee 1980-luvun alun Ebeneserin suuren pihan katvealueita salaiseksi puutarhaksi:

Muistan, kuinka pihan perällä oli pystysuorat, jyrkät seinät, jotka kasvoivat murattia, rengaskeinut niiden varjossa. Näin jälkikäteen olen ymmärtänyt liittäneeni tämän salaperäisen, varjoisen, mutta väreiltään kauniin kulmauksen osaksi tarinaa muodostaessani päässäni mielikuva-maisemaa puutarhasta F.H. Burnettin kirjoittaman lastenkirjan Salaisen puutarhan maisemista. Varsin vaikuttava paikka tämä Ebeneserin pihan viimeinen peränurkka siis lienee ollut pienelle 'romantikolle'. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 58.)



Kuva 16. Ebeneserin lastentarhan piha 1920-luvulla. Pihan rehevä kasvillisuus ja puutarhamaisuus säilyi pitkään muuttumattomana ja piha on edelleen suurikokoinen rakennuksen sijaitessa tontin kulmassa. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Anna-Maija Puroila toteaa, että päiväkodeissa on ja aiemmin lastentarhoissa oli monenlaisia normeja ja sääntöjä, osa yhdessä sovittuja, osa näkymättömissä. Lapset tuntevat paikkansa ja toistensa paikat, säännöt ja rajat. Toisaalta lapset myös koettelevat sääntöjen rajoja etsimällä salaisia paikkoja, joihin aikuisten katse ei yllä.³⁶⁴ Tutkimusaineistossani lapsuus näyttäytyy Puroilan mainitsemilla tavoilla. 1970-luvulla yksityisessä päiväkodissa ei ollut omaa pihaa, joten ulkoilualueena toimi urheilukenttä ja sen laidalla oleva metsikkö. Urheilukentälle kuljettiin jonossa lasten pitäessä kiinni oranssissa köydessä olleista lenkeistä. Lasten kanssa oli sovittu rajoista, mutta niitä koeteltiin jatkuvasti. Jo sinänsä

³⁶⁴ Puroila 2010, 17.

metsikkö leikkipaikkana tarjosi aivan toisenlaisen toiminnallisuuden ja jännityksen kokemuksen kuin päiväkodin oma piha. Lasten keskinäinen seikkailu korostui. Naispuolinen muistelija kertoo yksityisen päiväkodin ulkoilusta 1970-luvulla helsinkiläisellä lähiöalueella:

Urheilukentän laidalta alkoi kuitenkin pieni metsikkö, jossa ja jonka laidalla yleensä olimme. Metsässäkin oli tarkkaan määritelty, minne asti sai mennä. Toisessa reunassa oli iso kivi, joka toimi rajana. Kiipesimme usein sen päälle ja minun mielikuvissani se oli aina vähän kuin Seitsemän veljeksien kivi, jolle he kiipesivät pakoon härkälaumaa. Oikeasti se ei kyllä varmaan ollut edes metrin korkuinen. Sen takana alkoi suomalainen maasto, joka siksi varmaan oli meiltä kielletty. Joskus jotkut pojat taiteilivat minkä lieenee jämäautojen päällä metrin tai pari kielletylle puolelle ja minusta se oli kamalaa, kun se oli kiellettyä. Alueemme takarajalla taas oli melko tasainen kallio, jossa oli jostain syystä keltainen metallipallo kiinni (läpimitta ehkä 5 cm) ja se toimi rajamerkkinä siihen suuntaan. Sielläkin joskus leikimme niin, että astuimme esimerkiksi puoli metriä rajan yli ja se oli hurjan jännää ja pelkäsimme, että näkeekö joku. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 4–5.)

Kirjoittaja kuvailee myös valehtelun tai sääntöjen rikkomisen aiheuttaneen huonon omantunnon, mutta selittää aikuisen näkökulmasta käsin sääntöjen ja päivärutiinien luoneen turvallisuutta ja järjestystä:

Kai ne päivärutiinit ja säännöt tekivät päiväkodin myös osaltaan turvalliseksi, että siellä oli kaikki hyvin, vaikka sääntöjen rikkomisesta (kuten valehtelusta) tulikin sitten tosi huono omatunto. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 8.)

Useissa lapsuusmuistoja käsittelevissä tutkimuksissa kiellettyjen rajojen ylittäminen on yleinen kerronnan aihe. Muistitiedon tutkija Kaisu Kortelainen kuvaa tutkimuksessaan Penttilän sahayhteisöstä ja työläisyydestä, kuinka Penttilän pojat leikkivät tehtaan varastorakennuksissa ja romukasoissa.³⁶⁵ Etnologi Bo Lönnqvist mainitsee tutkimuksessaan lasten leikeistä ja leikkipaikoista kaupunkiympäristön jännittävät leikkipaikat, kuten isot puupinot, jotka olivat kiellettyjä, vaarallisia paikkoja 1940-luvulla. Isot ja pienet lapset leikkivät yhdessä, mutta pienet lapset osallistuivat lähinnä katsomalla. Lasten reviiirit olivat kuitenkin

³⁶⁵ Kortelainen 2008a, 129–130; ks. myös Elina Makkonen 2008, 37, joka on kiinnittänyt huomiota tutkimuksessaan kiellettyihin leikkipaikkoihin.

laajempia kuin nykyisin ja osittain aikuisten elämänpiiristä erottuvia paikkoja löytyi yleensä ulkoa. Yhteiset sisäleikit olivat harvinaisempia.³⁶⁶

Yksin, yhdessä tai vanhempien kanssa – lastentarhamatkat

1970-luvulle asti lastentarhamatkat kuljettiin usein yksin ilman aikuisten seuraa tai yhdessä sisarusten tai kavereiden kanssa. Kokemuksia matkoista voidaan luonnehtia kaksijakoiseksi. Osa kertomuksista kuvaa jännitystä, leikkiä ja kaveriporukan merkitystä, osa pelkoa, yksinäisyyttä ja vastuuta. Oma aineistoni tukee useita tutkimuksia kaupunkilaislasten itsenäisestä liikkumisesta pitkälle 1900-luvun puoliväliin saakka.³⁶⁷ Lastentarhamatkaa voidaan luonnehtia ”välitilaksi”, joka erotti lastentarhan säännöt ja vapaamman kotielämän toisistaan. Matkakertomukset ilmentävät monesti myös lasten autonomiaa, aikuisista irrallaan olevaa elämänpiiriä ja matkojen aikana poikettiin kiellettyihinkin paikkoihin. Nämä seikkailu- ja leikkipaikat kiehtoivat vaarallisuudellaan. Talvisodan jälkeisissä lastentarhamatkoissa Tampereella vuosina 1941–1942 heijastuu toiminnallisuus, jännitys ja yhteinen tekeminen:

Varsinkin Veli-Matin kanssa kuljimme kotimatkat usein yhdessä. Meillä oli jonkin matkaa sama reitti koteihimme. Kotimatkan varrella olivat ns. ’rauniot’, joilla oli mielenkiintoista poiketa. Rauniot olivat erään talvisodan aikaisen pommituksen tulosta. Talo oli pommitettu ja vain perustukset ja osin ensimmäinen kerros oli jäljellä. Meitä oli kumppaakin vanhempien taholta kielletty, että sinne ei saa mennä, koska oli vaara, että rapautumista tapahtuu, kun siellä kiipeilee, mutta houkutus on suuri ja siellä kiipeiltiin usein. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 456.)

Kaisu Kortelaisen mukaan vaaran ja jännityksen kokemuksen tuominen vahvasti mukaan kerrontaan voi selittyä sillä, että aikuinen kuvailee omaa lapsuuden ympäristöään ja toimiaan jälkikäteen aikuisuuden näkökulmasta, jolloin näkemykset ja kokemukset esimerkiksi turvallisuudesta ovat hyvin erilaisia kuin lapsena.³⁶⁸ Pirjo Korkiakangas erottaa kiellettyjen leikkien muistelussa leikki-tilanteen kokemuksen muistelun ja menneen arvioinnin jälkikäteen. Tällöin otetaan kantaa leikin vaaroihin, joita ei lapsena tunnistettu lainkaan.³⁶⁹ Lastentarhasta tai päiväkodista karkaamisista kerrotaan erityisesti Helsingin Sanomien keruuaineistossa

³⁶⁶ Lönnqvist 1992, 261–264; Moll & Nevalainen, 2018.

³⁶⁷ Moll & Nevalainen, 2018; Tuomaala 2004, 2011; Åström 1998.

³⁶⁸ Kortelainen 2008a, 130.

³⁶⁹ Korkiakangas 1996, 259.

ja sielläkin nimenomaan sähköiseen lomakkeeseen vastaamisen kautta. Kertomuksissa tuodaan esille muun muassa turvallisuusnäkökohtia, kuten liikenteen vaarat, jotka edustavat enemmän aikuisuuden kerrontahetkessä tapahtuvaa arviointia kuin lapsuuden kokemusta. Muistelijat kirjoittavat myös karkaamisen seuraamuksista, kuten seuraavassa naispuolisen kirjoittajan kertomuksessa 1970-luvulta Helsingistä:

Ehdottomasti kiellettyä oli karata metalliverkkoaidan alta kadulle juoksentelemaan. Eräänä kesäisenä päivänä karkasimme letkassa kadulle, luultavasti jännitystä hakemaan. Juoksimme jonossa aidan ulkopuolelta sen kolmisenkymmentä metriä portista sisään ja sitten taas aidan alta ulkopuolelle. Itse karkasin testatakseni, miltä tuntuu tehdä jotain kiellettyä. Ymmärsin kyllä visusti varoa muuta liikennettä, joten tarhan tätien huoli oli mielestäni turhaa. Siitä huolimatta tädit olivat hurjina. Meidät istutettiin rangaistukseksi penkille tarhan seinän viereen varttitunniksi. (HS:n muistitietokeruu 2018, 86.)

Toinen esimerkki Helsingin Sanomien muistitietokeruuaineistosta kertoo tytön ja pojan karkumatkasta Vantaalla 1990-luvulla:

Erään pojan kanssa kiipesimme päiväkodin puisen aidan yli, mutta tulimme saman tien takaisin. [...] Mukava tarhatäti sanoi koko ryhmän edessä sisällä, että minä ja poika rikoimme useasti toivotettua sääntöä. Rangaistuksen saimme kirjaimellisesti korvienpesut eli tarhatäti vei minut vessaan ja märällä käsipaperilla putsasi korvani. (HS:n muistitietokeruu 2018, 85.)

Saara Tuomaalan tutkimuksessa koulumatkoilla oli kaksijakoinen luonne toisaalta pitkinä, väsyttävänä, pimeinä taipaleina, mutta toisaalta täynnä lasten jaettuja kokemuksia ja toimintaa.³⁷⁰ Lastentarhakokemusten kerronnassa yhdessä kulkeminen edisti ja syvensi ystävyysuhteita:

Toisena vuonna rupesin kulkemaan matkan kaveriporukassa, ja silloin tutustuin myös osaan niistä lapsista, joiden kanssa ystävyys säilyi ala-asteen ajan ja pidempäänkin. Tarhamatkat olivat itse tarhapäivää jännittävämpiä, ja matkan varrella sijaitsi myös jo silloin vanhanaikaiselta tuntunut Karkiaisen leipomo. Siellä myytiin paitsi herkullista rieskaa,

³⁷⁰ Tuomaala 2004, 116.

myös puolen pennin nalleja ja muita karkkeja lasisista purkeista. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 109.)

Sama kilometrin kotimatka oli yhden Marjan kanssa ja siinä ystävystyttiin yhdessä kävellessä. (HS:n muistitietokeruu 2018, 91.)

Toisinaan kulkeminen yksin ilman aikuista koettiin pelottavana ja varsinkin pimeimpinä vuodenaikoina lastentarhamatka saattoi tuntua pitkältä. Joillekin hoitomaksun kuljettamisesta³⁷¹ muodostui liian vastuullinen tehtävä, kuten eskarimatkojen kuvailussa 1960-luvulla Lahdessa:

Mieleeni on jäänyt jännittävänä muistona tapa, jolla hoitomaksu suoritettiin. Päiväkodissa laitettiin kaulaan noin kirjekuoren kokoinen kangaslaukku, jossa oli niin pitkä nauha, että laukku roikkui vatsan päällä vaatteiden alla. Tämän väriltään sinisen laukun sisällä oli kovikepahvi, joka piti sen suorana. Lisäksi siinä oli samankokoinen läppä, kuin itse laukkukin oli. Päiväkodin hoitaja oli laittanut sen sisälle lapun, johon oli merkitty hoitomaksun määrä. Toin tärkeän lähetyksen kotiin ja äiti laittoi sinne pyydetyn summan. Seuraavana aamuna puin laukun taas vaatteiden alle kaulaan roikkumaan ja kävelin päiväkotiin. Silloin jännitti kovasti, etten vaan hävittänyt rahaa matkan aikana. Varsinkin talvisin pimeään aikaan matka tuntui pitkältä. Hoitomaksun määrä ei ole jäänyt mieleeni eikä se, kuinka usein maksu suoritettiin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 9.)

³⁷¹ Vuonna 1919 lasten ruokamaksuilla katettiin n. 10–15 % lastentarhojen kokonaiskustannuksista. Valtionavun edellytyksenä oli, että opetus lastentarhoissa on maksutonta ja vähävaraiset saavat ilmaiseksi ruokaa. Hänninen & Valli 1986, 126. Ruokamaksu esiintyi vielä vuonna 1945 tilinpäätöksessä tulona (Ekf 6, EBE).



Kuva 17. Rahan kuljettamiseen käytetty laukku, johon on kirjailtu lasten merkkejä. Kuva: Susanna Gillberg, Lastentarhamuseon esinekeräily.

Erityisesti itsenäisesti kuljetut lastentarhamatkat innoittivat kirjoittajia arvioimaan kokemuksiaan kerrontahetkestä ja nykyisestä turvallisuusajattelusta käsin. Naispuolinen kirjoittaja kertoo lastentarha-ajastaan Lauttasaareissa 1946–47, kun hän ystävänsä kanssa yhdessä kulki lastentarhaan ja he joutuivat ylittämään kadun. ”Kaksi 5–6-vuotiasta lasta ylittämässä ajotietä! Ei tulisi kuuloonkaan tänä päivänä.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 308.) Hänen ystävänsä kertoo samaisesta ajasta ja muistelee hoitomaksun kuljettamista pienessä kankaisessa kukkarossa. ”Ei tullut mieleenkään, että joku olisi anastanut rahat pikkutyöltä” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 36).

Yksin kuljetut lastentarhamatkokemukset vastaavat Saara Tuomaalan esiin tuomia maalaislapsuuden koulumatkakokemuksia pimeässä vaikeakulkuisessa maastossa.³⁷² Syksyllä ja talviaikaan kuljettuihin koulumatkoihin sisältyi myös pelottavia hetkiä. Puut ja pensaat saattoivat muodostaa erilaisia kuvioita kirkastuvaa taivasta vasten, joissa lapset saattoivat nähdä hirviöitä ja noita-akkoja.³⁷³ Naispuolinen kirjoittaja kuvaa mielikuvituksen hallitsemista lastentarhamatkaansa 1930-luvun lopun lopulla:

³⁷² Tuomaala 2004, 116.

³⁷³ Malinen 2017, 31.

Kerran en uskaltanut mennä lastentarhaan. Mäen päällä, kun minua tuijotti ilkeä musta olento. Se ojenteli lonkeroitaan minua kohti. Kun sitten äiti tuli kulkemaan matkan kanssani, se olento oli suuri musta kanto. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 189–190.)

Pienen lastentarhaikäisen lapsen kokemus yksin kulkemisesta oli varmasti pelottava ja ahdistava monestakin syystä. Lapset joutuivat itsenäistymään varhain, jotkut jopa pieninä kolmevuotiaina verrattuna esimerkiksi yksin kulkeviin koululaisiin.

Vanhempien merkitys päiväkotiin viemisessä ja sieltä hakemisessa korostuu tutkimusaineistossani 1970-luvulta alkaen. Vasta silloin kirjoituksissa mainitaan vanhempien, isän tai äidin näkeminen, mieluisana jälleennäkemisen kokemuksesta:

Muistan sen, neljän maissa isäni tuli hakemaan minua kotiin ja juoksin aina isäni syliin, joka nosti minut korkealle (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 92).

Oma paikka eteisessä, siellä oli oma kori, missä oli mun tavaroita. Se oli kivaa ja siitä alkoi päivä ja lopuksi etsittiin äidin tai isän kanssa vaatteet lähtiessä. Aikuinen jutteli ja minä tiesin pääseväni kotiin. (HS:n muistitietokeruu 2018, 69.)

Toisaalta kirjoittajat kertoivat odottamisen kokemuksista ja pelosta jäädä viimeiseksi. 1960-luvulla äidin kanssa kahdestaan elänyt kirjoittaja kertoo kulkeensa aamuisin lastentarhaan yksin, mutta iltapäivällä äiti tuli tehtaalta päästysään hakemaan kotiin. Kokemuksessa välittyy pelko ja epävarmuus, tuleeko äiti. Viimeiseksi jääminen saattoi tuntua hylkäämisen kokemukselta. Vielä 1960-luvulla hakematta jääneet lapset saatettiin viedä lastentarhanopettajan omaan kotiin odottamaan vanhemman tuloa:

Melko monta kertaa äitiä odotettiin itku kurkussa illan jo pimettyä – kai äidin piti jäädä varottamatta ylitöihin. Muutaman kerran tarhan täti vei minut kotiinsa ja äiti haki sieltä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 472.)

Kirjoittaja muistelee viimeiseksi jäämisen kokemusta 1990-luvulla helsinkiläisessä päiväkodissa:

Yhtenä kamalimpana muistona on jäänyt mieleen kun kerran jäin viimeiseksi lapseksi pihalle hoitajani kanssa odottamaan että minut haetaan kotiin. Se ei tuntunut yhtään kivalta. Olin yksin ulkona, kun muut olivat jo haettu ja hoitajani keräsi leluja pois. Luulin melkein, että minut hylättiin. Sitten äiti tulikin ja pahoitteli, että töissä kesti pidempään. (HS:n muistitietokeruu 2018, 97.)

Kasvatustieteen opiskelija muistelee vuoden kestänyttä työkokemustaan 1973–74 Turussa:

Pihassa odotettiin hakijoita ja tärkeää oli, kuka ensiksi haettiin. Viimeisten lasten kanssa ehdittiin usein vielä aivan lopuksi sisäleikkeihin. Odottaminen tuntui kurjalta, jos jäi viimeiseksi. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 101.)

Jos lastentarhalla oli oma piha, se oli usein aidattu ja varustettu portilla. Tutkimusaineistossani lastentarhan aitaan ja porttiin kohdistuu monenlaisia merkityksiä. Aita ja portti erottivat esimerkiksi päiväkodin ja kodin maailman tai päiväkodin ja koulun maailman, vapauden ja säännöt sekä vanhemmat ja lapset toisistaan. Lastentarhan tai päiväkodin portti symboloi uutta, erilaista maailmaa, pelkoa, ikävää, jännitystä, jonka lapset toisinaan voittivat, mutta välillä hoitomuotoihin jouduttiin kotona kehittämään uusia ratkaisuja. Kuukauden lastentarhaa 3-vuotiaana käynyt kirjoittaja muistelee tilannetta 1940-luvulla:

Sisua minulla oli. Kokonaisen kuukauden äiti raahasi minut sinne, etsien uusia tuntemattomia kulkureittejä. Eihän niitä mahdottomasti voinut olla. Portilla laitoin kädet ja jalat eteen ja roikuin aidassa. Tuonne en mene. Voitin! Mitään hauskaa en muista, vain pelottavan ankaruuden. Mummolaan minut lähetettiin, Valkeakoskelle, jonne evakkosukulaisia oli asettunut talvisodan jälkeen. (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 297.)

Sen sijaan miespuolinen kirjoittaja kertoo ensimmäisestä päiväkotipäivästä 1990-luvulla ja ikävän voittamisesta vastaanottavaisten aikuisten avulla.

Ensimmäiset kokemukseni päiväkodista liittyivät eronhetkeen, siis siihen kun ensi kerran jäi punaisten porttien tälle puolen, ja viininpunainen

Subaru kiihdytti pois parkkipaikalta. Tädit ja Osku-setä partoineen olivat vastaanottavaisia, enkä usko että koin suuren suurta hätää enää aamupäivään mennessä. (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 299.)

Toisinaan portti merkitsi rajaa isojen ja pienten lasten ryhmien välillä:

Pienten puolelta pääsi sisäkautta isojen puolelle, tuo portti erotti kielletyn ja sallitun leikkialueen (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 33).

Joissakin päiväkodeissa raja merkitsi myös valmistautumista uuteen lapsuuden elämän vaiheeseen, kun aidan toisella puolella oli koulun piha. Päiväkotiaikana esikoululaislapset olivat hyvin tietoisia tästä reviirijaosta kertomuksessa 1960-luvun lopulta:

Välillä muutama meistä isommista 'karkasi' tarhan aidan raosta sen toisella puolella olevan kansakoulun pihalle leikkimään. Halusimme olla isoja koululaisia", mutta tämä leikki kiellettiin tiukasti. (HS:n muistitietokeruu 2018, 25.)

Sekä kertomuksessa 1970-luvun lopulta Kajaanista:

Tarha-aikana me lapset olimme hyvin tietoisia siitä, että seuraavana vuonna pääsemme aidan toiselle puolelle kouluun: välitunneilla juttelimme aidan yli koululaisten kanssa ja seurasimme tarkasti, mitä he tekivät. Koulun piha oli hiekkakenttä, jossa pelattiin palloa ja juostiin, ja pienemmässä tarhan pihassa juoksenneltiin ja keinuttiin. (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 360.)

Isojen koululaisten ihailu ja halu päästä koulun pihan puolelle madalsi aitoja ja levensi aidan rakoja.

Retket ympäristökokemusten laajentajina

Olen osoittanut edellisissä luvuissa, että varhaisimmat muistot ovat usein visuaalisia mielikuvia ja vahvoja aistimuksia, kuten myös lastentarhan tai päiväkodin retkillä koetut luontokokemukset. Muistot voivat liittyä näkö- ja tuntoaistiin: kevättalven pulkkamäessä "Aurinko paistoi täydeltä terältä" tai hajuaistiin:

”Mäki oli leipomon lähellä. [...] Muistoon liittyy vahva leipomon tuoksu – niin vahva, että minulla ilmeisesti tuli siitä silloin paha olo” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 362.) tai muisto voi liittyä makuaistiin: ”[...] eväät oli pakattu paperipusseihin. Koko päivästä muistan selvästi harmahtavan pienen maitopurkin, josta maito oli tarkoitus juoda pillillä. Maito maistui mielestäni pahvipakkaukselta ja jäi juomatta.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 361.) Kyseinen kirjoittaja koki uudelleen lapsuuden elämyksen retkellä olemisesta näkö-, haju- ja makuaistin kautta.

Retket toimivat sekä kuukausi- että myöhemmin keskusaiheiden mukaisen toiminnan käynnistäjinä ja innoittajina.³⁷⁴ Retkiä, erityisesti luontoretkiä, tehtiin kaikkina vuodenaikoina. Eräs kirjoittaja muistelee 1960-luvulla helsinkiläisestä lastentarhasta tehtyä retkeä lastentarhanopettajan kotitallelle:

Yksi mahtavimmista lapsuusmuistoistani – joka kenties on suurestikin vaikuttanut elämäni kulkuun – oli retki maalle, muistaakseni jonkin nuoren lastentarhanopettajan kotitallelle. Elettiin syksyä, ja maalla oli ihanat tuoksut ja värit. Mutaista hiekkatietä oli hienoa kulkea. Lampaat olivat suloisia ja pehmeitä, en varmaan ollut ennen nähnytään lampaita. Sieltä saatiin myös villaa, josta askarreltiin päiväkodissa omat lampaat paperille (ilmeisesti vain liimattiin sitä villaa paperille valmiin kuvan päälle). (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 472.)

Retki tai joku muu lapsille tuotettu elämys toimi orientointina aiheen mukaiseen toimintaan, kuten askarteluun tai laululeikin opetteluun. Kuukausiaiheet liittyivät usein kodin, erityisesti maalaiskodin askareisiin jalostetun agraarisuuden ideologian mukaisesti³⁷⁵ tai vuodenkulkuun. Tavoitteena oli lasten toimintaympäristön laajentaminen lastentarhan ulkopuolelle. Lastentarhanopettaja muistelee keskusaiheen käyttöä 1950-luvun alkupuolella. Aiheet olivat sidoksissa vuodenaikaan, luontoon, tärkeisiin ajankohtaisiin tapahtumiin, kuten esimerkiksi olympialaisiin tai lasten ehdottamiin kiinnostaviin aiheisiin. Suosittuja teemoja olivat myös tutut ammatit:

Jos mahdollista, aihe aloitettiin RETKELLÄ [kirjoittajan painotus].
Saattoi olla jonkun lapsen isä tai äiti asialla, että ryhmä pääsi vieraile-

³⁷⁴ Suomalaisen lastentarha-aatteen edelläkävijät, Hanna Rothman ja Elisabeth Alander opiskelivat Saksassa Henrietta Schrader-Breymanin johdolla ja toivat mukanaan kuukausiaihepohjaisen työskentelytavan Suomeen. Kuukausiaiheet valikoituivat siten, että ne kuuluivat lasten elämänpiiriin ja niiden mukainen toiminta herätti lapsissa mielenkiintoa. Myöhemmin kuukausiaihe-nimitys vaihtui keskusaiheeksi. (Lujala 2007, 30–31.)

³⁷⁵ Saarikangas 2002a; Uimonen 1999.

maan kävelymatkan päässä sijaitsevaan suutariin, kellosepänliikkeeseen tai lähikauppaan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 390.)

Opettaja jatkaa ja ottaa kantaa aikuisjohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden problematiikkaan:

Aiheessa pysyminen ei suinkaan ollut opettajan pakottamaa, innostavaa kyllä. Aiheet ja toiminnot olivat tietenkin erilaisia iän mukaan. 6-vuotiaiden kanssa KESKUSTELUISSA [kirjoittajan painotus] lapset omaksuivat tietoa, kehittivät huomiokykyään, oppivat ilmaisemaan itseään selvästi ja kertomaan omia kokemuksiaan. Jos mahdollista mukana oli aina havaintoesineitä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 391.)

Eloisa muisto voi sisältää vahvoja aistielementtejä ja ne voivat palata mieleen spontaanisti ja välähdyksenomaisesti. Pirjo Korkiakankaan mukaan eloiset muistot nousevat usein esille jonkin ulkopuolisen ärsykkeen, valokuvan, esineen tai paikan, herättäminä.³⁷⁶ Eloiset muistot voivat liittyä kansallisesti merkittäviin, kollektiiviin tapahtumiin, mutta myös arkipäiväisiin, toistuviin askareisiin. Erään lastentarhanopettajan kirjoitus sisältää seikkaperäisen kuvauksen lastentarhalapsuuden metsäretkestä ja sen merkityksestä toiminnan elävöittämisessä. Kertomusta luonnehtii vahvasti nostalginen sävy ja eloisuus:

Ihan alkusyksystä oli kerran käyty metsässä puolukkaretkellä ja täti sanoi jo metsässä, että sitten syödään näitä puolukoita pannukakun kanssa. Keittäjästä tekikin pannukakkua seuraavana päivänä ja tuntui ihan erilaiselta syödä sitä, kun oli itse poiminut ne puolukat. Syödessä vielä muisteltiin sitä retkeä, ja kun tuli laulutunti, täti opetti meille laulunkin puolukoista. Olin niin innostunut, että opin laulunkin ihan heti. Kaikki isot tytöt saivat ensiksi leikkiä sitä ja 'nyökätä lapsille pienoisiin päin'. Voi miten minä nyökkäsin ja niailin ja katsoin penkillä istuvia lapsia 'oottekos lapsoset näin punaposkiset hohtavan raikkahat, kuin puolukat?' Ihan tunsin miten hohtavan raikas pieni puolukka olin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 232.)

Kirjoitus jatkuu tämän jälkeen kertomishetken aikuisen, erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulmasta, kun hän arvioi opettajansa pedagogisia

³⁷⁶ Tuomaala 2004, 36–37; Sabbagh 2009, 6; Hytönen & kump. 2016, 20; Korkiakangas 2013, 28–29; Korkiakangas 1996, 27–28.

taitoja; kuukausiaiheen ja siihen liitetyn laulun opettelu motiivointia ja lasten orientoimista toimintaan retken avulla. Kirjoitustyyli on edelleen nostalginen:

- - - Ja taas ihmettelin, miten täti osasi ja keksi opettaa tuon puolukka-laulun nyt juuri, kun olin niin innostunut niistä puolukoista. Niistä piirrettiinkin... (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 232.)

Kokemuskertomuksissa retkiä tehtiin linja-autoilla rannoille ja uimapaikkoihin, luonnonsuojelualueille tai puistoihin. Tutkittiin vanhoja taloja, kirkkoja ja isoja puita kamera ja eväät mukana. Olennaista on, että kertomuksissa kuvataan retkiä jokaisella tutkittavalla lapsuuden vuosikymmenellä, 1930-luvulta 2000-luvulle.



Kuva 18. Lapsia metsäretkellä 1950-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Lapset kokivat retkillä myös voimakkaita kulttuurielämyksiä. Esimerkiksi retki Ateneumin museoon 1990-luvulla osoittaa, kuinka yksittäiset taidekokemukset voivat jättää vahvan muistijäljen:

Näimme ainakin Edelfeltin maalauksen 'Pariisin Luxembourgin puistossa', jossa opas esitteli valon ja varjon eroa, ja Gallen-Kallelan 'Lem-

minkäisen äidin’, jonka hitti oli pieni mehiläinen. (HS:n muistitietokeruu 2018, 102.)

Merkityksellisenä kokemuksena on jäänyt mieleen myös koko tarhan retki oikeaan konserttisaliin kuuntelemaan Sergei Prokofjevin musiikkisatua Pekka ja susi sinfoniaorkesterin esittämänä. Kirjoittaja kertoo vasta aikuisena ymmärtäneensä retken arvon, kun pienille lapsille tarjotaan elämyksiä korkeakulttuurin parista.



Kuva 19. Lapsiryhmä Ateneumin taidemuseossa 1980-luvulla tutustumassa kuvanveistäjä Ville Vallgrenin näyttelyyn. Kuva: Eeva Rista, Helsingin kaupunginmuseo.

5.2 Ryhmätilat toiminnan ja identiteetin jäsentäjinä

Kirjoittajat jäsentävät lapsuuden kokemuskertomuksissa omaa asemaansa ryhmässä ja toisaalta omaa ryhmää suhteessa koko lastentarhaan tai päiväkotiin kertomalla ryhmien nimistä ja rakenteista. Yhtenä lasten ryhmäjaon kriteerinä toimi lasten ikä. Kirjoittajat muistelevat ryhmän nimiä läpi vuosikymmenten varhaisimmista 1930-luvun kokemuskertomuksista aina 2000-luvulle saakka. Kirjoittajat kertovat ryhmässä olemisesta henkilökohtaisella kerrontatasolla korostaen ryhmään kuulumisen merkitystä yksilönä. Sen sijaan ryhmässä tapahtunut toiminta kuvataan usein kollektiivisella kerrontatasolla, jossa kirjoittajat painottavat yhdessä toimimista.

Perinteisesti ryhmien nimet ovat olleet suomalaisten kukkien ja lintujen nimiä,³⁷⁷ kuten lasten iän mukaan tehty ryhmäjako helsinkiläisessä lastentarhassa 1950-luvulla:

Aloitin lastentarhan Kehäkukat nimisessä ryhmässä. Isosisareni oli Sinikelloissa, johon minä siirryin seuraavana vuonna. Ryhmät oli jaettu iän mukaan: Pienimmät (4 v) olivat Ruusuja, 5-vuotiaat Kehäkukkia ja 6-vuotiaat Sinikelloja. Ikäryhmissä toimittiin aamupäivän ajan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 201.)

Ryhmäjakoa sekä ryhmäkohtaisia nimiä käytetään edelleen monissa suomalaisissa päiväkodeissa. Esimerkiksi Jyväskylässä vuodesta 1963 toimineessa Mäki-Matin lastentarhassa lapsiryhmät nimettiin lintujen mukaan. Eri aikoina lapset ovat kuuluneet Sirkkusten, Pääskysten, Peipposten, Pulmusten, Kuukkeleiden, Kottaraisten, Västäräkkien ja Hippiäisten ryhmiin.³⁷⁸ Myöhemmin lapsiryhmiä on nimetty esimerkiksi päiväkodin sijainnin ja satuhahmojen³⁷⁹ mukaan tai laajemmin maantieteellisen sijainnin mukaan. Ryhmän nimi voi heijastaa asuinpaikan identiteettiä, kuten alla olevassa kertomuksessa. Siinä kirjoittaja kuvailee, kuinka eri-ikäisiä poroja käytettiin ryhmien niminä Sodankylässä 1990-luvulla:

Alle yksivuotias kermikkä ja ensimmäisen ikävuotensa selvinnyt urakka tasapainottelevat elopainonsa kanssa, joka tasaantuu lähestyttäessä kolmatta vuotta. Vuorsona pikkuporon paino on huipussaan, jonka jälkeen se lähtee laskuun. Voi siis sanoa, että poro elää tuolloin vasa-aikansa täyteläisimpiä hetkiä. - - - Tuolloin liityin päiväkodin esikouluun eli Vuorsoihin. En Kermiköihin, Urakoihin tai Vuoneloihin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 299.)

³⁷⁷ Vuosien 1943–46 välisenä aikana Ebeneserin lastentarhan suomenkielisten osastojen ryhmien nimet olivat Apilat, Orvokit, Sinivuokot, Kanervat, Tähtikukat ja Ruusut. Mielienkiintoisena yksityiskohtana mainittakoon, että kokopäiväosastolla ei ollut kukan nimeä, vaan siitä käytettiin ainoastaan nimeä kokopäiväosasto. Tämä koskee Ebeneserin lastentarhaa, joten käytäntö muualla saattoi olla erilainen. Osapäiväryhmiä oli useita, joten oli kätevää erottaa ne kukkien nimillä. Nimeämiskäytäntö kertoo kuitenkin myös siitä, kuinka lastentarhanopettajat arvottivat ja erottivat osa- ja kokopäivätoiminnan. Ainoan kokopäiväryhmän nimeämiseen ei katsottu tarvetta, vaikka se asettikin lapset eriarvoiseen asemaan. Ebeneserkodin suomenkielisen lastentarhan osastopäiväkirjoja, 1944–1946. (Ekl 6, EBE.) Luontoon liittyneiden nimien käyttö liittyy osittain myös fröbeliläiseen kasvatustajatteluun, jossa korostettiin luonnon merkitystä osana lastentarhapedagogiikkaa. (Friedrich Fröbel 1826.)

³⁷⁸ Heikkinen 2003, 25.

³⁷⁹ Vuonna 1973 perustetussa Louhikon päiväkodissa Helsingissä ryhmät nimettiin muumitarinoiden hahmojen mukaan. Ryhmät olivat Pikkumyyt, Hemulit, Nipsut, Hattivatit ja Homssut.

Eri-ikäisten lasten ryhmät ja ryhmissä sijainneet lasten paikat edustavat lastentarhan ja päiväkodin kulttuurista tilaa, jonka avulla lasten oli mahdollista hahmottaa oma ryhmänsä ja säännöt sen muotoutumiseen sekä sijoittaa itsensä osaksi suurempaa kokonaisuutta, kuten seuraavissa esimerkeissä istumajärjestyksestä 1970- ja 1990-luvuilta:

Kun päivä aloitettiin virallisesti, asetuimme istumaan penkille järjestyseen niin, että Ester-täti oli verhotun seinän edessä irtotuolilla ja hänen vasemmalla puolellaan seinää vasten istuivat kaikkein nuorimmat (3-vuotiaat) lapset. Sitten ikäjärjestyksessä u-muodostelmassa seinänviertä pitkin niin, että oikeassa reunassa istuivat vanhimmat eli esikoululaiset. Näin me kaikki olimme hyvin tietoisia siitä, minkä ikäinen kukakin oli. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 3.)

Päiväkodissa oli kaksi ryhmää ja molemmille omat luokahuoneensa. Mieleen on jäänyt koko talon yhteiset lauluhetket, joissa istuttiin pitkällä puisilla penkeillä tiukasti tyttö-poika-tyttö-poika-järjestyksessä. (HS:n muistitietokeruu 2018, 137.)

Ikä määritteli kuulumisen tiettyyn ryhmään ja siirtymisen seuraavaan. Tämä saattoi aiheuttaa kaverisuhteiden katkeamisen, kuten eräs kirjoittaja toteaa. Ryhmäjaottelussa tehtiin kuitenkin poikkeuksia:

Olin kaikissa ryhmissä, Lemmikeissä, Orvokeissa ja Sinikelloissa, viimeksi mainitussa jopa kaksi vuotta, kun aloin itkeä, kun kaverini siirrettiin siihen ja minä jäin vielä orvokiksi. Opettajat heltyivät. (HS:n muistitietokeruu 2018, 105.)

Kokemuksiin liittyy myös odottaminen, kun isompien lasten ryhmässä oli jotain, mikä oli nuoremmille lapsille vielä saavuttamatonta. Kirjoituksissa kerrotaan myös tietyn ikäisille lapsille tarkoitetuista paikoista ja tiloista sekä nuorimpien lasten erityisoikeuksista:

Kuusivuotiaiden Sinikellot ryhmässä oli oikea seinäpuhelin lastenleikki käytössä ... se oli tärkein asia, miksi odotin pääseväni kuusivuotta täytettyäni sinne (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 218).

Aulan toisella puolella oli erillinen nurkkaus, ikään kuin pesä, mutta sinne saivat mennä vain isommat lapset ja se tuntui epärealistiselta, sillä en

itse en ollut vielä ”tarpeeksi vanha (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 94).

Ensimmäisenä päivänäni muistan saaneeni leikkiä ainoilla nukenvaunuilla, koska olin uusi ja nuorin (HS:n muistitietokeruu 2018, 124).

Tutkimusaineistostani ilmenee, että oman ryhmän nimen muistaminen sekä erilaiset iän mukaan jaetut tilalliset käytännöt ovat merkityksellisiä kokemuksia. Kertomuksiin sisältyy identifioitumisesta ryhmään, tunteita epärealistista kohtelusta ja odottamisesta, kuten edellä, mutta myös kuvauksia ikään liittyvästä erityiskohtelusta esimerkiksi nuorimman lapsen huomioimisesta leikkivälineitä jaettaessa.

Ryhmätilojen koko ja kalustus keskittivät toiminnan pöytien ympärille

Vuonna 1927 Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikokous asetti komitean suunnittelemaan lastentarhojen kalusteiden mitoittamista ja laatimaan piirustuksia. Lastentarhanopettaja Bärbi Luther suunnitteli erimuotoisia pöytiä 3–4-vuotiaille ja 5-vuotiaille, tuoleja 3–4 sekä 5- ja 6-vuotiaille, säilytyslipastoja sekä hiekkalaatikkoja sisä- ja ulkokäyttöön. Suunnittelun lähtökohtana oli sivistyskodin sisustusmalli, joka noudatteli lastentarhanopettajien omaa kotitaustaa. Suunnittelussa huomioitiin erityisesti erikokoiset tuolit ja pöydät eri-ikäisille ja sitä kautta erikokoisille lapsille. Huonekalut olivat puisia ja ne maalattiin opettajien suunnittelemissa väreillä. Kalusteita teetettiin piirustusten mukaan ympäri Suomea.³⁸⁰

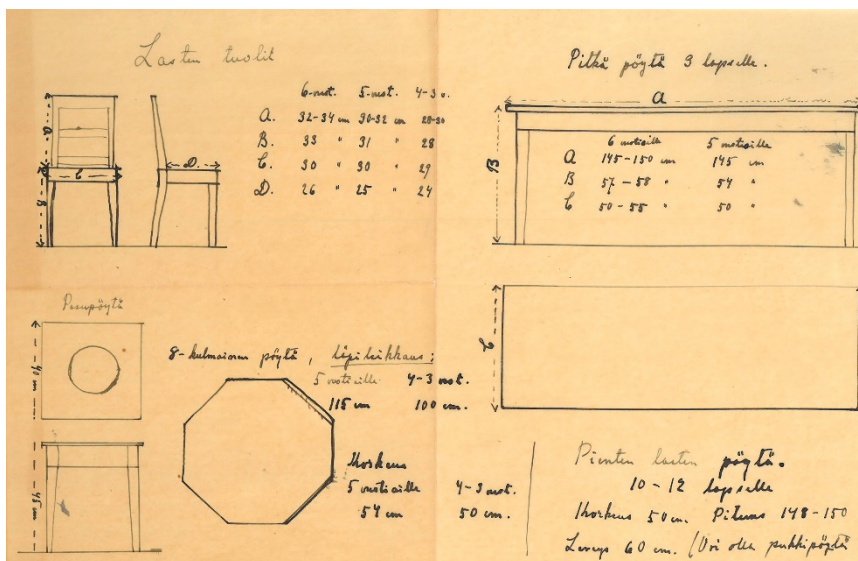
Esimerkiksi Vaasassa Satamapuiston lastentarhassa lastentarhanopettaja Karin Levon oli suunnitellut Sosiaalimuseon mallin mukaan talonpoikaishuonekalut, jotka valmistettiin Vaasan lääninvankilassa.³⁸¹ Pienet tuolit ja pöydät mainitaan kokemuskertomuksissa aina 1980-luvulle saakka. 1930-luvun kertomuksissa kuvaillaan pieniä lasten kokoisia naulakoita, pöytiä ja penkkejä.³⁸² Eräs kirjoittaja muistelee 1970–80-luvun päiväkotiarkea Kajaanissa: ”Pöydät olivat ympärä- ja puoliympyrämuotoisia lapsen mitoilla tehtyjä” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 361). Myös kertomuksessa rovaniemeläisen

³⁸⁰ Suomen lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikertomus 1927–1928, THA; Meretnie-
mi 2015, 198.

³⁸¹ Ahonpää & Paavola-Kinnunen 1998, 33.

³⁸² SKS, KRA 2012, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 47.

päiväkodin ruokailutilanteesta kuvataan, miten lapset söivät pienten pöytien ääressä vielä 1980-luvulla.³⁸³



Kuva 20. Lastentarhanopettajien luonnoksia pöydistä ja tuoleista kolmessa eri istuinkoossa. Kuva: Toimihenkilöarkisto.

Lastentarhatoiminnan alkuvaiheessa lastentarhanopettajat vastasivat ryhmähuoneiden sisustamisesta. Vuoden 1938 *Lastentarha*-lehdessä pohdittiin uuden lastentarhan kalustamiseen liittyviä kysymyksiä. Helsinkiläisen Leppäsuon lastentarhan johtajan mukaan oli tärkeä tietää, minkä ikäisiä lapsia lastentarhaan oli tulossa, jotta kalusteiden koko voitiin valita. Myös kodinomaisuus näkyi valinnoissa. Helsinkiläisen Touhulan lastentarhan johtaja korosti kalusteiden yksinkertaisuutta ja toisaalta monimuotoisuutta: ”Huonekalut voivat olla esim. eriväriset ja hiukan erimuotoiset; joka huoneella tulisi olla oma yksilöllinen leimansa kuten kodeissakin, vaikkakin kustannukset siitä tietysti nousevat.”³⁸⁴

³⁸³ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 92.

³⁸⁴ Lastentarha 1/1938, 16.



Kuva 21. Artekin kalusteita päiväkodin ryhmätalassa 1990-luvulla. Kuva: Artek-kokoelma, Alvar Aalto -museo.

Kuva 22. Lastentarha-lehden mainos vuodelta 1943. Kuva: Lastentarha 1/1943, 2.

Lastentarhoissa ei alkuvaiheessa ollut valmiita kalustoja, joten lastentarhanopettajat suunnittelivat niitä itse. Vähitellen rinnalle saatiin myös teollisesti tuotettuja huonekaluja. Lasten maailmaa arvostettiin, joten lastentarhanopettajankin ammattia harkinnut arkkitehti Aino Aalto piirsi ensimmäiset lapsille tarkoitetut huonekalut vuonna 1929. Vuonna 1939 Aalto suunnitteli Karhulan lastentaloon telttavuoteen päiväunia varten. Päiväunien jälkeen sängynpohjat kerättiin rullalle ja päädyistä koottiin penkkejä, jolloin lapsille saatiin leikkitilaa. Myös Alvar Aallon suunnittelemista Aalto-tuoleista ja -pöydistä valmistettiin lasten mitta-suhteille sopivia kalusteita.³⁸⁵ Vuonna 1973 lastentarhanopettajille tehtiin laaja kysely, jossa kartoitettiin opettajien näkemyksiä päiväkotien tiloista. Ryhmätilojen kalusteet olivat yleisimmin SOK:n mallistosta ja ne saivat hyvän arvosanan pintamateriaaleista. Lisäksi kiiteltiin erikorkuisten pöytien ja tuolien saatavuutta eri-ikäisille lapsille. Myös Artekin huonekalut saivat kiitosta kauniista ulkonäöstä.³⁸⁶

Koska lastentarhan sisätilat eivät mahdollistaneet kovin laajoja leikkiympäristöjä, toiminta keskitettiin pöytien ympärille. Toteutetun kiertokyselyn tuloksiin nojautuen lastentarhanopettajat Anja Pyrhönen, Laila Semenius ja Anja Sikstus kirjoittivat *Lastentarha*-lehteen artikkelin, jossa he edelleen kritisoivat osastojen pientä kokoa sisätilojen osalta. Heidän mukaansa lasten toiminnalliset tarpeet vaativat paljon enemmän tilaa:

³⁸⁵ Mikonranta 2004, 139–140.

³⁸⁶ Lastentarha 7/1973, 144.

Lattiapintaa on juuri ja juuri minimivaatimusten verran, mieluummin vähän alle kuin yli. Kun johonkin 33 m² osastoon sijoitetaan tuolit ja pöydät 25 lapselle, ei siihen juuri toimintatilaa niiden ulkopuolelle jääkään eikä kuitenkaan liene tarkoitus, että lapset koko ajan istuvat paikallaan.³⁸⁷

Pöydän ääreen liitettyä toimintaa muistellaan erityisesti 1940–60-lukujen kokemuskertomuksissa. Kuvaukset ovat melko mekaanisia, mutta monipuolisia lueteloita erilaisista työskentelymuodoista, kuten askartelusta, ompelusta, pujottelusta, piirtämisestä ja muista käden töistä. Nämä lastentarhan toimintaan tyypillisesti liittyneet tehtävät kuvastavat yhteistä, yleisesti jaettua muistelua.

Harrastimme piirtämistä, maalaamista, paperin leikkausta, pujottelutehtäviä (paperisuikaleet ja langat vohvelikankaalle) Askartelimme kuvaelmiin ja näytelmiin oman rekvisiittamme: kruunut kultapaperista ja kukkapäähineet kreppi- ja silkkipaperista sekä pahvista. Kovin monenlaisia eivät varusteemme olleet. Mielikuvitus paikkasi paljon! (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 82.)

Kertomuksissa ei kuvailla pöydän ääressä tapahtuneita leikkejä lukuun ottamatta mainintaa leikkimisestä Fröbelin palikoilla ja puueläimillä osana lueteltua listaa. Runsaita, kuvailevia leikkikokemuksia muistellaan toisenlaisissa yhteyksissä, esimerkiksi kertomuksissa salaisista, aikuisilta piilossa olevista paikoista. Pöytien ääressä tapahtunut, paikoin mekaaninenkin leikkiminen, ei ole kenties ollut riittävän merkityksellistä, jotta kokemukset olisivat säilyneet muistissa tai olisivat kertomisen arvoisia. Osa muistelijoista on lastentarhanopettajia, joten muistelun aihepiiri on heille jo ammattinsakin puolesta tuttu. Lastentarhanopettajien kertomukset edustavatkin usein kollektiivista, yhteisöllistä kerrontatasoa.³⁸⁸ Kertomuksista ilmenee kollektiivinen osallistuminen ja yleisluonteinen toiminta. Kertomukset käsittelevät omaa muisteltua lapsuutta lähentyen yleistä laajalle yleisölle suunnattua kerrontaa. Kaksi lastentarhanopettajaa muistelee leikkejä pöydän ääressä 1950-luvulla:

Sisällä istuimme paljon pöytien ympärillä askarrellen, piirtäen, helmiä pujotellen, palapelejä pelaten (itse tehtyjä hienoja puisia palapelejä oli paljon) ja puisilla palikoilla ja pikkueläimillä leikkien (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 218).

³⁸⁷ Lastentarha 7/1973, 143.

³⁸⁸ Ks. Portelli 1997, 27; Arbaeus 1993, 49–51.

Askartelu oli oikeistaan kaikkein hauskinta. Ihan aluksi syksyllä en edes tiennyt, mitä kaikkea siellä tehtiin ja luulin monta kertaa ensin, etten osaa, vaikka oli helppojakin asioita: helmenpujotusta, tikkusommittelua, tilkunpurkamista, rakentelua, palapelejä ja joskus leikkipäivä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 233.)



Kuva 23. Pojat istuvat leikkimässä rakennuspalikoilla ikkunan edessä olevan pöydän ääressä lastentarha Päiväpirtissä vuonna 1964. Leikissä mukana ovat muun muassa Oy Juho Jussilan Arava-rakennuspalikat. Kuva: Suomen Lelumuseo Hevosenkentä, valokuvakokoelma.

Monipuolisesta työskentelystä pöydän ääressä on paljon kuvallista materiaalia, joka tukee muistelupuhetta. Sekä tyttöjen että poikien leikit keskittyivät pöydän ääreen. Myös kädentöitä tehtäessä kaikki lapset toimivat samojen ohjeiden mukaisesti pöytäkunnittain tai koko ryhmän kesken. Lapsilta vaadittiin rauhallista käyttäytymistä ja pitkäjänteisyyttä tehtävien suorittamisessa. Naispuolinen kirjoittaja kertoo toiminnasta pöytien ääressä helsinkiläisessä lastentarhassa 1950-luvulla:

Kun kaikki istuivat pöydän ääressä, ja meille annettiin monenlaista, kaikille samaa, tekemistä. Erityisesti muistan pienet puukupit ja kangastilkut joista purettiin lankoja, jotka laitettiin sitten kuppiin. Fröbelin palikkalaatikot olivat usein käytössä ja jonain päivänä saimme jokainen perunan kuorittavaksi. Muovailimme, piirsimme, leikkasimme, maalasimme kaikki yhtä aikaa, nätisti omalla paikallamme. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 453.)

Lastentarhanopettajat valmistivat itse paljon lasten toimintaan liittyvää materiaalia. Puolipäivälasten lähdettyä kotiin aikaa riitti iltapäivällä monenlaisiin puuhetkiin, kuten ompeluun, neulomiseen, askarteluun tai palapeliin hionneseen ja lakkaamiseen. Lastentarhanopettaja muistelee työtehtäviensä Amurin lastentarhassa kokopäivälasten kanssa 1950-luvulla. Kirjoittajan mukaan ahkeruutta pidettiin yhtenä tärkeänä lastentarhanopettajan ominaisuutena. Lasten levätessä opettajat tekivät monenlaisia hiljaisia töitä, kuten palapeliin lakkausta. Määrärahat olivat niukat, joten toimettomuutta ei katsottu hyvällä. Siihen aikaan ei muistelijan mukaan mietitty, oliko lakan käsittely sopivaa lasten läheisyydessä.³⁸⁹

Joskus paineet niin sanotun malliaskartelun tekemisestä oikealla tavalla olivat suuret. Naispuolinen muistelija kirjoittaa edelleen vihaavansa malliaskartelua, koska hän lapsena 1970–80-luvun vaihteessa päiväkodissa ollessaan vertasi omaa työtään parhaan ystävänsä tuotokseen. Ystävän tekemä oli kirjoittajan näkemyksen mukaan aina hienempi.³⁹⁰ Kokemuskertomusten mukaan myös lastentarhanopettajat auttoivat askarteluissa. Paine oikein ja hienosti tekemiseen tuli osittain myös aikuisten taholta, kuten kertomuksessa 1970-luvun askartelusta:

Joskus tädit auttoivat ja piirsivät esim. enkelin kasvot valmiiksi askartelupalloon, jolloin siitä tuli tietysti paljon kauniimpi ja hienempi kuin jos koetimme piirtää itse.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 6.)

Toisaalta kertomuksista välittyy myös auttamisen merkitys työn loppuun saattamisesta ja opettajan luottamus lasten taitoja kohtaan. Eräs kirjoittaja arvioi aikuisen näkökulmasta opettajan merkitystä omana päiväkotiaikanaan 1980-luvulla Helsingissä. Hän käyttää samaa metaforaa kuin Elin Waris aikoinaan³⁹¹ vertaamalla päiväkotia ”yhteen suureen perheeseen”, jossa kaikkia kohdellaan tasavertaisesti ja jossa opettajat huomioivat lapsia yksilöllisesti nostaen esille lasten vahvuuksia. Kirjoittajan mukaan opettajat pyrkivät kannustamaan lapsia ja vahvistamaan heidän osaamistaan:

Näin jälkikäteen muistan sen lempeyden ja huolehtivan asenteen, jolla he kohtelivat meitä kaikkia pieniä ihmisiä, jotka tulivat erilaisista perhe-

³⁸⁹ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 393. Maija Meretniemi on koonnut väitöskirjaansa opettajilta vaadittuja ominaisuuksia lastentarhanopettajaopiskelijoiden tenttivastuun pohjalta 1940-luvulta. Näitä olivat muun muassa tarmokkuus, toimeliaisuus, kätevyys, käytännöllisyys ja kekseliäisyys. (Meretniemi 2015, 166.)

³⁹⁰ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 21.

³⁹¹ Ks. sivut 91, 152 ja 217.

olosuhteista, erilaisista asemista ja kasvoivatkin luultavimmin eri suuntiin, mutta saimme olla hetken kuin yhtä suurta perhettä, samanvertaisina lapsina. He ottivat huomioon kaikkien meidän lasten vahvuudet ja heikkoudet, pyrkivät tuomaan meissä esiin asioita, joissa olimme hyviä ja pyrkivät vahvistamaan meitä asioissa, joissa emme kokeneet olevamme luontaisesti niin vahvoja, opastivat meitä elämään lähdettäessä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 59.)

Pöydän ääressä tapahtuneeseen toimintaan osallistuivat kaikki lapset sukupuoleen katsomatta samoin kuin höyläpenkin ääressä tapahtuneeseen nikkarointiin. Valokuvien perusteella lastentarhanopettajat eivät rajanneet toimintaa sukupuolen mukaan, vaikka opettajat olisivat hyvin voineet näin tehdä. Pirjo Korkiakankaan mukaan agraariympäristössä alle kouluikäisiä lapsia ei jaoteltu sukupuolen mukaan, vaan he olivat naisten vaikutuspiirissä avustaen heitä askareissa. Vasta varhaislapsuuden jälkeen lasten työtekoa alettiin suunnata sukupuolen mukaisesti.³⁹² Miespuolinen kirjoittaja kertoo lastentarhan toiminnasta 1950-luvulla pojan näkökulmasta, jolloin tilaa oli kaikilla lapsilla vähemmän, eikä poikien toiminnalle riittänyt ymmärrystä:

Minulle päiväkotia oli ikävä paikka. Se oli miehitetty naisilla, jotka varmasti yrittivät parhaansa, mutta eivät ainakaan minun kohdallani siinä onnistuneet. Muistan että lapsia oli aika paljon ja että tyttöjen ehdoilla mentiin. Pojilla ei ollut, muistini mukaan, mitään lajityypillistä toimintaa ja se viimeistään sai minut ikävystymään ja hautomaan erilaisia suunnitelmia tilanteen parantamiseksi.” (HS:n muistitietokeruu 2018, 127.)

Myöhemmin kasvatustehtävissä toimiessaan kirjoittaja on pitänyt mielessä kokemuksensa ja pyrkinyt ottamaan myös poikien tarpeet huomioon. Aineistosta löytyy vastakertomus edelliselle, jossa miespuolinen henkilö kertoo pöydän ääressä tehtyjen käsitöiden edustaneen myös pojalle mieluista toimintaa lastentarhassa Helsingissä 1950–60-luvun vaihteessa:

Tunnelmista ja hyvistä hetkistä on toki muistoja myös muutenkin mm. käsitöistä, leipomisesta (en ole kyllä innostunut kokkaamaan), erilaisista leikeistä ym. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 304).

Kyseinen mieskirjoittaja lahjoitti itse lastentarhassa tekemänsä ryijyn Lastentarhamuseon kokoelmiin (katso kuva alla) muutama vuosi sitten. Lahjoittaja oli

³⁹² Korkiakangas 1996, 128; ks. myös Makkonen 2004, 112.

säilyttänyt ryijyä pitkälle aikuisikään, mikä kertoo sen tekemisen merkityksestä hänelle itselleen.



Kuva 24. Pojat ja tytöt ompelevat ryijyä pöydän ääressä vuonna 1950–1960-luvun vaihteessa. Kuva: KRA, KRAK, 2012:248:004, SKS.

Kuva 25. Mieskirjoittajan Lastentarhamuseolle luovuttama ryijy. Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

Voidaan ajatella, että saman työskentelyn tarjoaminen sekä tytöille että pojille mahdollisti myös laajemmat sukupuolesta riippumattoman toiminnan, esimerkiksi pojille käsitöissä ja tytöille nikkaroinnissa. Seminaarin opettaja Ebba Schildt vahvistaa *Lastentarha*-lehden kirjoituksessa vuodelta 1948 työtehtävien olleen tarjolla sekä tytöille että pojille. ”Meistä tuntuu luonnolliselta, että pojat ja tytöt tekevät samoja töitä”. Hän tosin jatkaa, että lähempänä kouluikää erot tyttöjen ja poikien luonteessa alkavat näkyä ja pojat tarvitsevat enemmän tilaa ja mahdollisuuksia ’voimiensa koettelemiseen’.³⁹³

Pöytätyöskentelyn kautta ujoimpien ja arimpienkin lasten oli helpompi päästä mukaan lastentarhan toimintaan. Lastentarhan säännöt, roolit ja erilaiset toiminnot saattoivat tuntua vaikeilta ainakin aluksi. Muisteluaineistossa kerrotaan lasten itsenäisestä toiminnasta ilman aikuisen ohjausta, jossa on hakeuduttu pöydän ääreen tekemään jotain tai tarkkailemaan sen ympärillä tai ulkopuolella tapahtunutta toimintaa. Lapset näkivät ja tiesivät, mitä oltiin kulloinkin tekemässä.

Elina Paju mainitsee omassa etnografisessa tutkimuksessaan lasten ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa lasten tavan seisoskella ja nojailla pöydänkulmaan, jonka ääressä toiset lapset piirsivät tai pelailivat, joko tullessaan tilaan tai ”pöytäpuuhailun” lomassa. Lasten kokoiset pöydät lapsen katseen tasolla antoivat mahdollisuuden seurata muiden lasten puuhia ja helpottivat valinnan tekemistä erilaisten toimintojen välillä.³⁹⁴ Harriet Strandell kutsuu tätä orientoivaksi toiminnaksi, jolloin lapset ottavat selvää, mitä tilassa tapahtuu.³⁹⁵ Osas-

³⁹³ Schildt 1948, 80.

³⁹⁴ Paju 2005, 230.

³⁹⁵ Strandell 1994, 73.

sa kokemuksettomuksia kirjoittajat kuvailevat luoteenpiirteitensä arkana, hiljaisena ja ujoina lapsena, joka lastentarhassa tai päiväkodissa viihtyi hyvin yksin pöydän ääressä askarrella ja palapelejä tehden. Eräs kirjoittaja pohtii omaa hiljaisen tytön rooliaan lastentarhassa 1960-luvun loppupuolella sekä jännittämistä ryhmä- ja esiintymistilanteissa. Kirjoittajan kerronta on tarkkaa visuaalista kuvausta toiminnasta ja toimintavälineistä sisältäen myös maku- ja hajuaistiin liittyviä kokemuksia:

Lastentarha-ajasta on jäänyt mieleeni rakennuksen lisäksi parhaiten kaikenlainen käsillä tekeminen, piirtäminen ja askartelu. Olin avuton ryhmätilanteissa. Paremmiin pärjäsinkin kun teimme vaikka kangastilkkuista, tilitikuista, pahveista ja paperista liimattuja tai paperisuikaleista punottuja hahmoja tai pieniä esineitä, ompelimme koristeraitoja sinisiin tai punaisiin vohvelikangaspaloihin tai valmistimme vihreistä tai punaisista villalangoista kehyksen ja kudelankojen avulla pienen maton. Hyödynsimme myös vanhoja tapetteja ja puuvillalankoja, leikkasimme mainoskuvia ja käytimme leimasimia piirroksiimme. Harmaasävyisen maisematapetin liimapinnat liukenivat sylkeen. Muistan yhä sen hieman karvaan maun ja kalkkimaisen tuoksun, joka sekoittui avattujen paksujen vihreiden, punaisten ja mustien tekstaustussien huumavaan hajuun. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 491.)

Tutkimusaineistoni lapsuuden kertomuksista SKS:n aineiston osalta lähes joka neljäs (22 %) on kirjoitettu lastentarhaopettajan positiosta. Kertomuksissa opettajat peilaavat omia lapsuuden muistojaan tapaansa työskennellä myöhemmin lastentarhoissa ja päiväkodeissa. Muiston esiin nostama omalle persoonallisuudelle sopiva työskentelytapa näkyy myöhemmin lastentarhanopettajan pedagogisissa valinnoissa. Jaana Kemppaisen väitöskirjassa *Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa* kaikilla kolmella tutkitulla sukupolvella ilmeni irtautumista omien vanhempien käyttämistä kasvatustietämyksistä. ”Vasta oman lapsuuden kotikasvatuksen pohdinta ja epäkohtien tiedostaminen mahdollistaa toimimisen toisin omassa vanhemmuudessa tai tulevassa vanhemmuudessa.” Toisaalta kasvatustietämyksen ylisukupolvista jatkuvuutta, erityisesti ruumiillisen rankaisemisen kohdalla, esiintyi läpi koko aineiston.³⁹⁶ Omassa aineistossani osa lastentarhanopettajista kuvailee omakohtaisia, epämiellyttäviä kokemuksiaan tai huonoa kohtelua muistellessaan omaa lastentarha- tai päiväkotilapsuutta. He tavoittelevat omassa työssään toisenlaisia lähestymis- ja työskentelytapoja:

³⁹⁶ Kemppainen 2001, 151.

Olin hyvin arka ja ujo lapsi. Istuin mieluiten pöydän ääressä piirtelemässä tai leikkaamassa yksikseni tai vain katselin sivusta muiden touhuja. En muista tunteneeni itseäni mitenkään yksinäiseksi. Siksi minua vaivasi se, kun opettajat aina yrittivät saada minua mukaan muiden leikkeihin tai tulivat kyselemään, että mitäs se Pirjo [nimi muutettu] nyt tahtoi sikaan tehdä. Minä tahdoin olla hiljaa omissa mietteissäni ja ajatella. Siksi aikuisena lastentarhanopettajan työssäni olen antanut sivussa olevan lapsen olla rauhassa. Lapsi saattaa miettiä ja ajatella. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 201.)

Edellä olevassa kertomuksessa lastentarhanopettaja muistelee lapsuuttaan lastentarhassa 1950-luvulla ja peilaa lapsuuden kokemuksiinsa työhönsä päiväkodissa. Hän on lastentarhanopettajan roolissa pyrkinyt sensitiivisesti huomioimaan myös lasten tarpeet yksinoloon omiin kokemuksiinsa vedoten.

Päivi Lindberg tuo varhaiskasvatuksen visuaalisia tiloja käsittelevässä väitöskirjassaan esille lasten maalausten ja piirustusten merkityksen osana paikkaan kuulumisen tunnetta. Esimerkiksi asettamalla lasten tekemiä töitä heidän korkeudelleen lasten henkilökohtainen suhde päiväkotiympäristöön lisääntyy.³⁹⁷ Muistelukerronnassa lapsena tehdyt tuotokset yhdistetään kotiin, johon ne valmistumisen jälkeen päätyivät. Pöydän ääressä syntyi monenlaisia kotiin vietäviä askarteluja, piirustuksia, käsitöitä ja joulukoristeita sekä lahjoja perheenjäsenille. Omien henkilökohtaisten tuotosten merkitys voi säilyä ajallisesti hyvinkin pitkään aina aikuisuuteen asti, kuten ilmeni kertomuksessa 1970-luvun alussa tehdystä joulukoristeesta ja sen liittämisestä osaksi kirjoittajan joulutraditioita:

Joka joulukuu on otettava esille myös muuan pieni rähjäntynyt tonttu roikkumaan kuuseen tai kattolamppuun. Sillä on punainen vartalo ja jalat punaisesta piippurassista, pieni pahvinen pää ja muutama haiven jäljellä pumpuliparrasta. Takana lukee nimeni ja 6 v. Se on ehdottomasti rakkain joulukoristeeni! En muista sen tekohetkeä, mutta olen tehnyt sen Korkeakoskella tarhassa ja siitä lähtien sen on ollut mukana jouluissani. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 441.)

³⁹⁷ Lindberg 2014, 170.



Kuva 26. Ebeneserin lastentarhassa tehty joulukoriste. Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon käyttökokoelma.

Kuva 27. Enkeli edustaa tyypillistä malliaskartelua, jossa erityisesti kasvot näyttävät aikuisen teke-miltä. Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

Tuotoksia säilytettiin ehkä osittain myös sen takia, että esimerkiksi sodan aikana lastentarhaa käyneet muistelevat pula-aikaa ja arvostavat lastentarhassa kekseli-äästi hyödynnettyjä ja säästäväisesti käytettyjä materiaaleja. Kertomusten mu-kaan lahjoja valmistettiin jouluksi sekä isän- ja äitienpäiväksi. Lahjan antamisel-la oli myös vahva emotionaalinen merkitys, kuten kertomuksessa 1950-luvulla valmistetun äitienpäivalahjan arvosta ja säilyttämisestä ilmenee vielä lahjan saajan kuoleman jälkeen:

Yhtään valokuvaa minulla ei ole 1950-luvun Niiralan lastentarhasta. Mutta kaksi konkreettista muistoa sieltä kuitenkin on: puuhelmet, jotka tein itselleni, ja äitienpäivalahjaksi auringonkukansiemenistä tekemäni rintaneula; äiti käytti sitä uskollisesti vuosikaudet. Se periytyi luonnolli-sesti minulle äitini kuoleman jälkeen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päi-väkotimuistot 2012, 216.)

Eräs muistelijä kirjoittaa 1960-luvulla lastentarhassa itse valettujen kynttilöiden muisto- ja tunnearvosta: ”[...] koskaan noita kynttilöitä ei raaskittu kotonamme polttaa. Koristeina ne ovat jouluisin vielä tänäkin päivänä.” (SKS, KRA, Lasten-tarha- ja päiväkotimuistot 2012, 381.)

Kertomuksissa kuvaillaan syntymä- ja nimipäivien viettoja tärkeänä osana henkilökohtaista huomioimista. Lasten syntymäpäiviin liittyy monenlaisia perin-teitä, kuten Parkkarilan päiväkodissa Lappeenrannassa. Juhlat alkoivat lipun nostolla ja jatkuivat sisällä, missä sytytettiin kynttilä, veivattiin soittorasiasia ja lähes satavuotias lahjahevonen saapui juhliin. ”Syntymäpäiväsankarille laule-

taan, loruillaan ja hänet heitetään viltillä ilmaan. Lopuksi hän saa toivoa mieleisensä laulun tai leikin ja valita siihen leikkijät.”³⁹⁸ Kokemuskertomuksissa tuodaan esille myös huomiotta jättäminen, jos merkkipäivä osui esimerkiksi kesäaikaan. Silloin kiiltokuva jäi saamatta ja kynttilät puhaltamatta. Kertomuksissa on mainintoja myös siitä, että kesälläkin juhlijat huomioitiin viettämällä juhlia ennen tai jälkeen loma-ajan.

Kaiken kaikkiaan erilaisten pienten lahjojen saaminen ja valikoiminen on koettu merkitykselliseksi, mutta toisinaan myös epäreiluksi tapahtumaksi. Naismuistelija kertoo omasta syntymäpäiväjuhlastaan 1980-luvun lopulla:

Syntymäpäiväsankari sai toivoa aina leikkiä. Silloin sai myös valita pienen esineen itselleen. Muistelen, että koska syntymäpäiväni oli keväällä, tuntui että parhaat esineet oli jo menneet. Valitsin norsupäisen avainrenkaan, jota sittemmin pidin pitkään värikkäässä 90-luvun toppatakissa vetoketjun vetimenä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 33.)

Jos oma merkkipäivä osui toimintakauden loppupuolelle, aikaisemmat juhlijat saattoivat valita parhaimmat lahjat itselleen, kun opettajat täyttivät lahjarasiat toimintakauden alussa syksyllä.

Lepohetkien aistivoimaiset kokemukset kokopäiväryhmissä

Perinteinen puolipäiväinen lastentarhapäivä alkoi kaikille lapsille samanaikaisesti rytmittäen tarkkaan päiväjärjestyksen. Kokopäivätoiminnan laajentumisen myötä yhä useammat lapset tulivat päiväkotiin eri aikaan, mikä aiheutti muutoksia perinteiseen päivärytmiin. Lasten saapuessa vähitellen aamu oli mahdollista ja suotavaakin aloittaa hiljaisella itsenäisellä toiminnalla pöydän ääressä. Ensimmäisenä lapsena päiväkotiin tulo saattoi myös antaa mahdollisuuden merkityksellisiin kahdenkeskisiin hetkiin aikuisen kanssa, kuten kertomuksessa päiväkodin aamuista Vantaalla 1970-luvulla:

Kastelimme aamuisin saint paulioita Maijan kanssa. Kello oli puoli seitsemän ja oli vielä pimeää. Ikkunalautoja oli monta ja kasteltavaa paljon. Joulun aikaan sytyteltiin kynttilöitä. Aamulla lapsia oli hyvin vähän. Muistan, kun ensimmäisten tulijoiden kanssa pelasin muistipeliä ja rakensin junarataa. Enää ei väsyttänyt, vaikka kotona väsyttikin, palelsi ja sukkahousut kutittivat. Päiväkotiin oli useamman kilometrin matka ja se

³⁹⁸ Kansonen 2006, 65.

tehtiin talvella pulkalla. Äiti veti kahta lasta pakkasessa. (HS:n muistietokeruu 2018, 104.)

Muistossa matka päiväkotiin kuljettiin pimeässä ja kylmässä pakkassäässä. Kirjoittaja korostaa äidin raskasta roolia lasten kuljettamisessa. Päiväkodissa kokemus väsymyksestä haihtui, tunnelma oli rauhallinen ja lämmin ja hetki aikuisen kanssa tuntui pitkältä, jota kirjoittaja ilmaisee ikkunautojen ja kasvien määrää kuvaillessaan.

Vuosina 1953 ja 1954 *Lastentarha*-lehdessä otettiin kantaa kokopäivälasten aamupuuihin lastentarhoissa otsikoilla ”*Aamuhetki kullankalliiksi*” ja ”*Aamurauha*”. Ensimmäisessä kirjoituksessa pohditaan, huomioidaanko lastentarhassa tarpeeksi puoli seitsemältä aamulla tulevia lapsia vai tulisiko heidän turvallisuudentarpeensa, luomishalunsa ja yksilöllinen huomioimisensa turvata murtautumalla ulos vanhoista kaavoista. Kirjoittaja kysyy, ”voidaanko edelleen jatkuvasti katsoa, että palapelit yms. ja piirtäminen antavat aamusta aamuun täyttää tyydytystä näille lapsille?”³⁹⁹ Toisessa artikkelissa sen sijaan painotetaan aamurauhaa, jolloin lapset saavat puuhailla kiireettömästi omiaan. Kirjoittajan mukaan rauhallisuuden ja kodikkuuden tuli olla ensi sijalla, ei ”lapsen kaikkien kykyjen, voimien ja mielitekojen lietsomisen esiin heti aamuvarhaisesta”.⁴⁰⁰ Kirjoittajat ottavat kantaa myös lastentarhan työnjakoon ja toiminnan laatuun ja pohtivat, tulisiko lastentarhanopettajan olla paikalla lastentarhassa jo varhain aamulla ja onko aamuhetkinä tärkeää painottaa toiminnan pedagogista vai hoidollista näkökulmaa.

Kokopäiväiseen toimintaan liittyi olennaisesti myös lepothetket. Lepotilanteiden säännöt ja käytännöt ovat olleet koko lastentarhatoiminnan ajan kirjavia ja vaihtelevat edelleen paljon. Aineistoni perusteella totean, että lepothetkien käytännöt ovat kuitenkin muuttuneet joustavammiksi ja lapsilähtöisemmiksi ajan myötä. Lähemmäksi tätä päivää sijoittuvissa kertomuksissa nukkumapaikoista on voitu neuvotella työntekijöiden kanssa ja sijoittuminen parhaan kaverin viereen on ollut mahdollista. Varhaisempien vuosikymmenten kertomuksia määrittää kuuliaisuus ja ankaruus. 1970-luvun kertomuksissa kuvataan pitkää päiväuniaikaa:

Nukkuhuoneessa on kylmä. Kaappisängyt on vedetty esiin ja alasängyn Petja potkii minua. En välitä, sillä tiedän, ettei se kauan jaksa. Satua on kiva kuunnella, mutta sitten oli tylsää. En saa kuitenkaan nukuttua ja hil-

³⁹⁹ Lastentarha 7/1953, 118.

⁴⁰⁰ Lastentarha 1/1954, 15.

jaa pitää olla. Minulla on pissahätä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 24.)

Kai meille luettiin joku satu tai jotain ja jos Ester-tädillä päällään Mari-mekon kaapumekko, jossa oli paljon erilaisia taskuja, hän heitti niistä meille leikisti unihiekkaa. Sitten nukuttiin tai jos ei nukuttu, niin maattiin sängyissä hiljaa, nousta ei saanut ennen aikojaan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 6.)



Kuva 28. Kaappikerrossängyt ovat vuodelta 1974 vastaperustetussa päiväkodissa Helsingissä. Sängyt saatiin kätevästi pois tieltä ja näkyvistä kaappeihin lepäämisen jälkeen. Kuva: Lastentarha-museon kuvakokoelma.

On myös toisenlaisia kertomuksia 1970–80-luvuilta, joissa on ollut mahdollista sijoittua kaverin viereen:

Nukkarissa oli sinisellä kankaalla pohjustetut kaappikerrossängyt. Parasta oli, jos pääsin Sannan lähelle nukkarissa, että pystyimme kikattelemaan ja supattelemaan tai sitten jos lähellä sattui vielä eräs poika, johon olimme Sannan kanssa ihastuneet. Hänellä saattoi olla nukkarissa mukana pimeässä hehkuva luurankoavaimenperä, jolla hän viihdytti meitä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 21.)

Sänkysalissa oli retkivuoteet, joissa viereisessä sängyssä nukkumassa oleva tyttö opetti minulle kynsien lakkaamiseen liittyviä vinkkejä (HS:n muistitietokeruu 2018, 133).

Lepohetkitilanteissa vallitsi rauhallinen tunnelma, jotta lapset saatiin nukahtamaan mahdollisimman nopeasti. Hiljaiset ja kiltit tytöt sijoitettiin vilkkaitten poikien viereen rauhoittamaan tilannetta. Eräs kirjoittaja vertaa omaa lapsuusaikaansa työskentelyynsä harjoittelijana 1960–70-luvun vaihteessa. Lapsena hän joutui kiltin tytön roolissa vilkkaan pojan viereen, kun taas harjoittelun aikana lapset saivat itse valita paikan parhaan kaverin vierestä. Kertomuksessa muisteli ja vertailee omaa kielteistä lapsuuden kokemustaan myöhempään työntekijänä kokemaansa lapsilähtöisempään toimintatapaan. Varhaiskasvatuksen tutkija Anu Kuukka käyttää käsitettä päiväkotiryhmän yhteinen ruumis, jossa ”rauhottava lapsi” istutetaan (oman aineistoni kertomuksessa laitettiin myös nukkumaan) häiriöitä aiheuttavien lasten väliin. Kuukan mukaan välissä istuvan lapsen tehtävänä on pelkällä paikallaan istumisella ylläpitää ja edistää tilanteen sujuvaa etenemistä.⁴⁰¹ Tutkimusaineistossani on esimerkkejä sekä istumis- että lepotilanteista, joissa rauhallinen tyttö on asetettu vilkkaan pojan viereen. Tätä tyttöjen ja poikien vastakkaisuuden korostamista ovat tutkimuksissaan tuoneet esille muun muassa folkloristiikan tutkija Leea Virtanen koulun istumajärjestyksen ja parinmuodostuksen yhteydessä⁴⁰² sekä Ulla Kosonen naisten koulumuistoja käsittelevässä väitöskirjassaan, jossa tyttöjen kokemuksia pojan vieressä istumisesta kuvataan rangaistuksena tai jännittävänä tunteena.⁴⁰³ Joskus tytön ja pojan väliin tarvittiin näiden ihastumista rauhoittava lapsi.⁴⁰⁴ Tällöin sukupuoli näyttäytyi toisessa merkityksessä, sukupuoli erottavana käytäntönä. Tutkimusaineistostani löytyi sekä ihastusten erottamista toisistaan, että sukupuolenmukaisesta käytöksestä johtuvaa lasten sijoittamista.

Kokemukset kokopäiväryhmien lepohuoneista ja nukkumisesta ovat aistivoimaisia. Sänkyvaatteet tuntuivat paljaalle iholle vahvoina tuntoaistimuksia. Kertomuksissa kuvaillaan lakanoita, niiden tuoksua ja tuntua, väriä ja kuosia, löysää, kuopalla roikkuvaa pukkisängyn kangasta sekä peittojen karheutta:

Muistan päiväunihuoneen, jossa oli kerrossänkyjä, vaaleansiniset kahisevat ja puhtaan tuntuiset sekä tuoksuiset lakanat ja verhot kiinni. Muistan sen tunnelman, joka oli rauhallinen ja unettava. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 92.)

Kirjoituksissa mainitaan myös kylmyys ja haluttomuus riisua vaatteita. Ruumiilliset tuntemukset liittyvät muistelijoilla intiimeihin tilanteisiin, kuten lepäämistilanteeseen liittyvään riisumiseen ja pukemiseen, iholle menemiseen. Aistien

⁴⁰¹ Kuukka 2015, 98.

⁴⁰² Virtanen 1984, 22.

⁴⁰³ Kosonen 1998, 59–60.

⁴⁰⁴ Kuukka 2015, 99.

merkitys korostuu erityisesti vaatteita osalta, sillä ne ovat lähinnä ihoa.⁴⁰⁵ Vaatteiden riisuminen muistetaan oman ruumiin rajoihin kajoamisena esimerkiksi työntekijän kovien otteiden takia. Kaksikin muistelijaa tuo esille aikuisen tavan pukea sukkahousuja. Toisessa sukkahousujen omistajaa roikutettiin ilmassa, toisessa aikuinen syyllistyi väkisin riisumiseen ja pukemiseen.⁴⁰⁶ Anu Kuukan mukaan vaatteet rajaavat ihmisen yksityisyyden ja osoittavat ruumiin rajat.⁴⁰⁷ Aineistossani ruumiilliset tuntemukset ja kosketus olivat merkityksellisiä sekä negatiivisina että positiivisina kokemuksina.⁴⁰⁸ Päällysvaatteiden riisuminen toi esille myös miellyttäviä muistikuvia, kuten ulkovaatteiden, valkoisen lammasturkin ja -lakin riisumisen talvella: ”Ennen kuin Eeva-täti alkoi kuoria minua, hän taputteli ja sanoi: ’Meidän pikkuinen jääkarhu!’” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 215.) Kertomuksissa tuntoaisti näyttäytyy makuaistin tavoin varhaislapsuuden tärkeänä, lapsena olemisen tilaa lähenevänä kokemukseksi. Näin ”primitiivisenäkin” ja esimerkiksi näköaistiin verrattuna vähempiarvoisena pidetty aisti saa perustellusti merkityksensä. Muistelija voi tuntea, kokea tai esittää muiston kehonsa kautta.⁴⁰⁹ Intiimin tilan tarve mainitaan myös, kun kirjoitetaan wc-tiloista. Ovien ja yksittäisten koppien puute aiheutti ikäviä tilanteita wc-käyntien yhteydessä. Joskus tilanne johti pidättämiseen, toisinaan asia ratkaistiin ystävien avulla:

Vessankopeista poistettiin ovet, koska niitä paiskottiin liikaa. Kun joku tytöistä meni pissalle, teimme ihmismuurin oviaukon eteen, ettei pojat nää. (HS:n muistitietokeruu 2018, 106.)

Oman henkilökohtaisen tilan merkitys näkyy vahvasti tutkimusaineistossa. Lepotilanteissa jokaisella lapsella oli omalla merkillä varustettu sänkypaikka. Lastentarhanopettajien tehtävänä oli kirjailla lakanoihiin kunkin lapsen merkki, kuten lastentarhanopettajan kertomuksessa 1960–70-luvun taitteesta Kajaanissa:

Palapelit tehtiin itse. Vain vaneri ostettiin, paloja sai edullisesti. Taito opittiin jo seminaarissa. Samoin liinavaatteet: lakanat, tyynynpäälliset ja käsipyyhkeet. Kangasta ostettiin pakka ja opettajat ja harjoittelijat ompelivat. Lakanat ja tyynyliinat nimikoitiin käsin = ommeltiin ketjupistoilla pieni kuva, esim. laiva, aurinko, pupu, jokaiselle lapselle eri kuva. Sama tunnuskuva oli lapsen naulakossa. Lasten päivälepoa valvoessaan lasten-

⁴⁰⁵ Roivainen 2016, 29.

⁴⁰⁶ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 473 ja 375.

⁴⁰⁷ Kuukka 2015, 104.

⁴⁰⁸ Ks. myös Ylitapio-Mäntylä & Kuukka 2018, 26.

⁴⁰⁹ Kinnunen, 2013, 15; De Nardi & Orange 2020, 233.

tarhanopettaja tai harjoittelija istui keinutuolissa ja lukulampun valossa nimikoi tai virkkasi. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 151.)

Lepotilan lakanoiden lisäksi oma henkilökohtainen merkki seurasi lapsia eteis-
naulakkoon, wc-tilojen pyyhekoukkuun, kampaaskuun sekä omaan laatikkoon
ryhmähuoneessa. Vielä vuoden 1984 esiopetussuunnitelmassa korotettiin, että
lapsen itsetunnon ja turvallisuuden tunteen kannalta on tärkeää, että lapsella oli
nimikkopaikka, pysyvä vuode päiväkodissa ja vakituinen säilytyspaikka omille
tavaroille ja vaatteille: ”Lapsi tuntee tällöin, että hän on olennainen osa ryhmää
ja että hänellä itsellään ja hänen tavaroillaan on oma arvonsa.”⁴¹⁰ Kokemuser-
tomuksissa merkit muistetaan tarkkaan:

Merkkini oli sinikello, ja se löytyi niin kalusteista, kuten naulakosta ja
pyyhekoukun yläpuolelta, kuin kampaaskusta ja huolellisesti kirjailluis-
ta tekstiileistä (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 444).

Lokeromerkkini Punatulkuissa oli leppäkerttu ja päiväkotihameenani oli
punainen vekkihame (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot
2012, 192).



Kuva 29. Apulaisparitaulu. Kuvien alla on naulat, joihin apulaisparimerkit ripustettiin. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuva: Susanna Gillberg, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

Kuva 30. Pakilan lastentarhassa jokaisella lapsella on ollut oma merkillä varustettu kassi omille tavaroille. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuva: Susanna Gillberg, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

⁴¹⁰ Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 40.

Merkkejä käytettiin myös apulaispareja valittaessa ja esimerkiksi 1950-luvulla apulaispari vaihdettiin viikoittain ripustamalla lasten omat merkit tauluun osoittamaan vuoroa. Erään kirjoittajan mukaan 1950-luvulla apulaispariksi valittiin iso ja pieni lapsi, jolloin isompi saattoi neuvoa pienempäänsä työtehtävissä.⁴¹¹

5.3 Sali lapsia kokoavana tilana

Suuri sali toimi lastentarhan keskeisenä tilana ja yhteisöllisen ilmapiirin rakentajana, kun ryhmien lapset kokoontuivat sinne yhtä aikaa päivittäin laulamaan ja leikkimään.⁴¹² Elin Waris luennoi Pohjoismaisessa lastentarhakokouksessa Helsingissä vuonna 1928 viitoittaen tietä salin merkityksestä yhteisöllisyyttä luovana tilana tuleville vuosikymmenille: ”Vähintään kerran päivässä kokoontuu tuo suuri perhe yhteen laulamaan ja leikkimään. Silloin tunnetaan voimakasta yhteenkuulumisen henkeä, yhteisten ilojen ja elämysten kautta.”⁴¹³ Myös *Lastentarha*-lehden kirjoituksissa painotettiin laulun ja soiton kuuluvan olennaisena osana lastentarhan jokaiseen päivään. Koko talon yhteiset lauluhetket saivat 1950-luvulla osakseen myös kritiikkiä. Lastentarhanopettaja Tyyni Leppo kirjoitti vuonna 1949: ”On kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei lapsiryhmän koko ole liian suuri, lauluhetken pituus olisi sopiva ja hetki kehittyisi lasten innostuksen inspiroimana”.⁴¹⁴

Kokemuskertomuksissa salia kuvaillaan suureksi tilaksi, jossa oli paljon lapsia yhtä aikaa. Jotkut muistelijoina ovat vierailleet lapsuutensa lastentarhassa uudelleen aikuisena. Tutut paikat näyttävät aikuisen silmin erilaiselta. Tämä aikuisuudessa muisteltu ja koettu tilan muutos suuresta pieneen tai erityisestä tavanomaiseen on tuttua kaikille lapsuuttaan muisteleville aikuisille.⁴¹⁵ Eräs kirjoittaja kertoo kokemuksestaan mittakaavan muutoksesta lapsuuden lastentarhassa 1950-luvulla ja kaksikymmentä vuotta myöhemmin ollessaan seimiharjoittelussa samassa päiväkodissa.

Laulusali oli suuri ja vähän pelottava, mutta sitten oli leikkihuone ja vesileikkihuone, johon pääsi vain muutama kerrallaan – ne olivat päivän parhaita hetkiä. [...] Leikkihuone ja vesileikkihuone olivat silloin vielä paikallaan, yhä iloisein leikkeihin kutsuvina – mutta miten pieneltä se suuri laulusali vaikuttikaan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 215–216.)

⁴¹¹ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 239.

⁴¹² Meretniemi 2015, 202.

⁴¹³ Elin Wariksen luento, Lastensuojelulehti, 8–9/1928. 151, LT/LTO 19, EBE.

⁴¹⁴ Leppo 1949, 11–12. Lastentarha 1/1949.

⁴¹⁵ Korkiakangas 1996, 288; Makkonen 1997, 16.

Lapsen kokemuksellisuuden tunnistaminen voi olla aikuiselle vaikeaa, mutta helpottuu oman lapsuuden pientenkin elämysten mieleen palauttamisen avulla. Kaisu Kortelainen toteaa muistitietotutkimuksessaan Penttilän sahayhteisöstä, että pienet yksityiskohdat voivat johdattaa mielen muistellun paikan merkityksiin. Vaikka muisteltu paikka on vuosien varrella muuttunut, jokin pieni asia voi palauttaa paikan tunteen. Muuttuneen saunapolun varrelta voi löytää suuren männyn ja sen juuret, jotka olivat lapsuudessa merkinä matkan loppumisesta.⁴¹⁶ Edellisen kertomuksen kirjoittaja koki voimakkaan tunne-elämyksen lapsuuden parhaista leikkitiloista, kun hän löysi leikki- ja vesileikkihuoneen edelleen samasta paikasta vieraillessaan lapsuutensa lastentarhassa aikuisena, vaikka tila muuten tuntui aikuisen mittakaavaan pieneltä.

Lastentarhan sali oli usein varustettu sisäkkäin työnnettävillä penkeillä, joihin mahtui samanaikaisesti paljon lapsia vierekkäin. Keskilattialle jätettiin riittävästi avointa tilaa toiminnalle. Huonekaluista, muun muassa salin penkkien selkänöiden tarpeellisuudesta, käytiin keskustelua *Lastentarha*-lehden sivuilla. Touhulan lastentarhan johtaja kertoi *Lastentarha*-lehdessä vuonna 1938 teetättäneensä vanhoihin penkkeihin selkänöjat lasten selkien tukemiseksi.⁴¹⁷ Selkänöjat saattoivat myös pitää vilkkaimmat lapset paremmin paikoillaan.

Lähes poikkeuksetta salin varustukseen kuului myös piano. Päivittäisten lauluhetkien säestäminen edellytti lastentarhanopettajilta soittotaitoa. Julkinen keskustelu soittotaidon välttämättömyydestä sai aikaan ehdotuksen lastenlaulujen säestämiskokeesta jo lastentarhaseminaarin pääsykokeiden aikana. Järjestely olisi taannut lastentarhanopettajaksi pyrkivän musikaalisuuden arvioimisen jo ennen seminaariin pääsyä.⁴¹⁸ Kyseisestä suunnitelmasta luovuttiin, mutta lastentarhanopettajan soittotaidolla oli merkitystä haettaessa työpaikkoja ja soitonopetus oli pitkään yksi lastentarhanopettajaseminaarin ja myöhemmin opiston pakollisista oppiaineista.⁴¹⁹ Vielä 1990-luvulla *Lastentarha*-lehdestä löytyy isokokoinen Fazer-pianoja esittelevä mainos.⁴²⁰

⁴¹⁶ Kortelainen 2008a, 132.

⁴¹⁷ *Lastentarha* 1/1938, 11–13.

⁴¹⁸ *Lastentarha* 5/1951, 84.

⁴¹⁹ Vuonna 1994 Helsingin Lastentarhanopettajaopiston opetussuunnitelmassa mainitaan 30 tuntia yksilöllisiä soitto/laulutunteja sekä soitto/laulunäyte osana musiikkikasvatuksen opintokokonaisuutta. Helsingin Lastentarhanopettajaopisto, opetussuunnitelma 1991–1994, 40.

⁴²⁰ *Lastentarha* 7/1990, 23.



Kuva 31. Pianomainos *Lastentarha*-lehdessä vuonna 1990. Kuva: *Lastentarha* 7/1990, 23.

Kuva 32. Päiväkodin lauluhetki salissa 1980-luvulla. Kuva: Eeva Rista, Helsingin kaupunginmuseo.

Eräs kirjoittaja kertoo Säynätsalon lastentarhan lauluhetkistä 1920–30-luvun taitteessa:

Essu-täti oli pehmeä, äidillinen, jonka syliin laulutunnilla pääsi vuorolleen joku pienemmistä. Vappu- tai Kitti-täti soitti pianoa. (SKS, KRA, *Lastentarha-* ja päiväkotimuistot 2012, 177.)

1950-luvun lauluhetkiä kuvailevassa kertomuksessa lähes kaikki opettajat osasivat soittaa pianoa, ja musiikilla oli tärkeä merkitys päivittäisessä toiminnassa:

Orkesterissa soittaminen oli myös yksi lempiasioista. Soittimia oli paljon ja erilaisia. Kaartintorpassa melkein kaikki opettajat osasivat soittaa pianoa, joten musiikilla oli todella tärkeä merkitys päivittäisessä toiminnassa. (SKS, KRA, *Lastentarha-* ja päiväkotimuistot 2012, 218.)

Lastenlaulut leikkeineen, rooleineen ja rekvisiittoineen edustivat lastentarhatoiminnan ydintä, keskeistä toimintakulttuuria. Luluhetkillä käytettiin paljon laululeikkien luonteeseen sopivia asusteita ja päähineitä lisäämään eläytymistä ja tunnelmaa. Lastentarhanopettajat valmistsivat myös rooliasuja:

Parasta oli kuitenkin laulusali, jossa lauloimme ja leikimme päivittäin. Siellä oli samanlaiset sisäkkäin työnnettävät penkit kuin vielä nykyäänkin päiväkodeissa. Laululeikit olivat kuin pienoiskuvaelmia rekvisiittoineen. Monet sen ajan lauluista ja leikeistä elävät päiväkodeissa vieläkin ja usein rekvisiitan kera, mutta köyhällä viikeytluvulla aikuisten vaivannäöllä ja mielikuvituksella oli lapsille erittäin suuri merkitys. Juuri mitään ei saanut valmiina, ja aikuiset ompelivat ja askartelivat saatavilla olevista materiaaleista asuja ja rekvisiittaa, joiden avulla lapset pääsivät

eläytymään erilaisiin rooleihin. Oli pukuja keijuille, lumihiihtäileille, enkeleille, tontuille, emännille ja isännille, erilaisille eläimille, siipiä, pähineitä, tarpeistoa mitä erilaisimpiin laululeikkeihin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 446.)

Lastentarhanopettaja muistelee 1950-luvun laululeikkejä sukupuolitettuine roolijakoineen:

Puutalo-Amurissa sutarit olivat kaikille tuttuja, joten pojat eläytyivät nokipojiksi, keväisin taas merimiehiksi ja milloin vain intiaaneiksi. Sievät essut muuttivat tytöt heti pikku pyykkäreiksi. Harjoitellut leikit ja laulut esitettiin sitten vanhemmille joulun- ja kevätjuhliissa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 390.)

Laulusalien ohjelmaan liittyi olennaisena osana myös erilaiset juhlat, erityisesti kevät- ja joulujuhlat, joista kirjoitetaan muisteluaineistossa paljon. Myöhemmin 1980-luvulla päiväkodeissa järjestettiin vapaamuotoisempia juhlia, kuten naamiaisia, tanssiaisia ja vappujuhlia. 1970–80-luvun vaihteessa päiväkodissa ollut muistelijä kertoo tanssimisen riemusta pukiessaan ”tsiljoona esiintymishametta päällekkäin muhkeaksi kuohkeaksi tanssihameeksi” ja tanssiessaan Wienervalssia salissa (HS:n muistitietokeruu 2018, 94). Naispuolisen kirjoittajan mieleen ovat jääneet tanssihetket 1970-luvulla, jolloin sai pukeutua ja esiintyä. ”Valitsin aina saman kirkkaanpunaisen nilkkoihin asti ulottuvan hameen ja pyörin villisti Aram Hatsaturjanin Sapelitanssin tahdissa” (HS:n muistitietokeruu 2018, 122). Kahdessa kertomuksessa kuvaillaan päiväkotiebeneserin roolivaatteiden runsasta valikoimaa 1970–1980-luvuilla:

Roolileikit olivat suosittuja, koska silloin sai pukea erilaisia vaatteita päälleen ja sen avulla muuttua eri hahmoiksi. Yksi suosituimmista roolileikeistä tyttöjen kesken oli Hieno rouva-leikki. Yksi syy tämän leikin suosioon oli kellohelmainen tyllihame ja 50-luvun piikkikorkoiset korkokengät, jotka kaikki tytöt halusivat pukea päälleen. Tai ainakin suurin osa tytöistä kilpaili tuosta asuyhdistelmästä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 495.)

Keväällä Ebeneserissä järjestettiin naamiaiset, tanssiaiset, roolileikki! Halusin olla keijukainen. Minulla oli valkoiset sukkahousut, valkoinen paita, valkoinen mekko, pääseppelä kukkineen ja mitä kauneimmat läpinäkyvät keiju-siivet. Olin kaiketi kaunis ja ihana, niin kuin vain pieni ihmisen alku voi olla. Muistan kuinka tanssittiin tarhatätien Hilkan ja

Marjon ja kaikkien lapsien kanssa. Riemukasta heittäytymistä: metsänpeikot, röllit, maahiset, menninkäiset, sheikit, kuninkaat, prinsessat, karhut, sisiliskot, voi mitä kaikkia roolihahmoja meitä olikaan, kaikki tanssimme piirissä! (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 59.)

Juhliin valmistautuminen kesti pitkään ja tehtävää oli paljon. Jouluku- ja kevätjuhlat olivat vuoden kohokohtia. Lastentarhanopettajat tekivät rooliasuja ja muuta rekvisiittaa esityksiin. Esityksiä harjoiteltiin lasten kanssa ja lapset osallistuivat myös muihin juhla valmisteluihin. Usein lastentarhassa valmistettiin joululahjoja myös vanhemmille, esimerkiksi itse valettuja kynttilöitä:

Marjalassa satsattiin juhliin. Niin kevät- kuin joulujuhliinkin harjoiteltiin monia ohjelmia. Laulut ja laululeikit olivat tärkeässä roolissa. Ami-täti säesti ohjelmanumerot pianolla. (Tätäkin taitoa hänessä ihailin!) Marjalan suuri sali täyttyi lapsista ja heidän vanhemmistaan juhla iltoina.

Ennen joulujuhlaa olimme valaneet kynttilöitä. Kuljimme salissa ympyrää kynttilän sydänlangat keppeihin laitettuina käsissämme. Kahta puolta salia olivat steariiniastiat, joissa kastoimme lankaamme. Ihme ja kumma, aikamme näin kuljettuamme käsissämme roikkui kauniita, vaaleita kynttilöitä. [...] Kynttilän valuun tunnelma oli jotain aivan uskoma tonta! Lauleskelimme joululauluja, kuljimme hitaasti hämärässä salissa. Jotenkin niin harrasta ja samalla iloista. Silmäni sulkien pääsen vieläkin siihen tunnelmaan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 381.)

Sali koristeltiin ennen juhlaa ja toisinaan koristelu tuli lapsille yllätyksenä:

Tarha ei ollut pyntänyt joulukoristein jo viikkoja ennen joulua kuten nykyään usein on laita, vaan henkilökunta koristeli sen juhla kuntoon ennen kuin saavuimme illaksi joulujuhlaan. Heidän on täytynyt työskennellä täysillä lasten lähdettyä, mutta niinpä olin juhlaan saapuessani lähes sanaton ihastuksesta nähdessäni kimaltelevat hopeanauhat ja punaiset paperikellot. Tunnelma oli juhla va, eikä sisään rynnähty meluten. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 448.)

Usein joulujuhlissa vieraili myös joulupukki, joka antoi jokaiselle lapselle lastentarhanopettajien itse valmistaman joululahjan. Lapsia huomioitiin näin henkilökohtaisesti osana yhteisöllistä juhla hetkeä:

Muistan kun tarhassa oli juhlat, olimme rivissä rintarinnan. Meitä kehoitettiin sulkemaan silmät. Kun silmät avattiin, oli jokaisen kohdalla oma nimikkonukke tarhan leikkien ajaksi. (SKS, KRA 2012, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 384.)

1950-luvulla kokopäiväryhmässä ollut kirjoittaja kertoo kaikkien tyttöjen saaneen kauniin, todennäköisesti opettajien itse valmistaman, puisen lakatun tarjotimen, johon oli maalattu kukkakoriste.⁴²¹ Lappeenrannassa sijainneessa Parkkarilan lastentarhassa lapsille annetuista joululahjoista pidettiin kirjaa aina 1920-luvulta asti. 1940-luvulla paketista saattoi löytyä kahvikuppi, lusikka, rahapussi tai pieniä puueläimiä. 1940-luvun taitteesta alkaen tontut tai joulupukki toivat lahjat koreissaan.⁴²²

Tunnekokemukset osana lastentarhasalin kulttuurista käsi-kirjoitusta

Lastentarha-aikana toiminta tapahtui paljolti omissa ryhmähuoneissa. Sali edusti paikkaa, jossa oli mahdollista nähdä muiden ryhmien lapsia ja tutustua heihin. Roolileikeissä, joissa tytöt ja pojat muodostivat pareja, syntyi ihastumisia, kuten 1940-luvulla laulutunnilla: ”Lemmikkien rivistä katsoin, miten pääskysten joukossa oli Allan, joka pani suunsa miehekkäästi tötterölle laulaessaan – olin umpirakastunut!” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 247.) Ihastumisia kuvataan useissa kertomuksissa ja niihin liittyy jännitystä ja intensiivisyyttä. Riittävä määrä lapsia ryhmässä ja ryhmien yhteiset toiminnalliset hetket mahdollistavat laajempia sosiaalisia suhteita, joita opettajat vahvistivat esimerkiksi järjestämällä roolileikkejä. Usein ihastumisista kerrotaan enemmän salaisena toimintana, joista ei ehkä mainittu edes kavereille, puhumattakaan aikuisista, kuten miespuolisen kirjoittajan kertomuksessa 1950–60-luvun taitteessa helsinkiläisessä lastentarhassa:

Pakko kertoa vielä kuinka elävästi muistan, kun olin ihastunut ellen peräti rakastunut erääseen pitkätukkaiseen tyttöön. Muista nimittäin kuinka kävin naulakolla muiden huomaamatta silittämässä kyseisen tytön kaulusta, kun en muutakaan uskaltanut. Tunnetta oli kuitenkin ja hyvältä ’rakkaus’ tuntui silloinkin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 304.)

⁴²¹ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 448.

⁴²² Kansonen 2006, 59–60.

Naispuolinen kirjoittaja kertoo puolestaan kaukaisesta ihastumisestaan samassa pöydässä istuneeseen poikaan puolipäiväryhmässä Keltasirkuissa:

En muista koskaan puhuneeni Kain kanssa mitään, se oli sellaista hiljaista, kaukaista ihastusta; ehkä niihin sinisiin silmiin ja villapuseroon (HS:n muistitietokeruu 2018, 17).

Koko talon lauluhetkillä tai juhlissa oli mahdollista tavata myös esimerkiksi pienempi sisarus, joka oli toisessa ryhmässä ja leikkiä yhdessä hänen kanssaan jokin laululeikki, kuten vappujuhliissa 1980-luvulla:

Eräänä keväänä päiväkodissa vietettiin vappujuhlat. Äitini ompeli minulle vanhasta raidallisesta yöasustaan tiikerinaamiasasun, josta olin todella iloinen. Juhlapäivänä päiväkodin lapset kokoontuivat tanssimaan ja mukana oli myös pikkusiskoni. Tanssimme nauraen selät vastakkain, kädet kynkässä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 192.)



Kuva 33. Perinteinen joulukuvaelma päiväkodin joulujuhlassa 1950-luvulla. Kuva: Suomen Lelumuseo Hevosenkentä, valokuvakokoelma.

Kuva 34. Päiväkodin vappujuhla osana vapaamuotoisempaa juhlaperinnettä vuodelta 1975. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Monien laululeikkien, kuten joulukuvaelma, Pikku räätälin häät tai Prinsessa Ruusunen, roolit edustivat sukupuoleen sidottua jaottelua, joissa pääparina on tyttö ja poika. Useissa kokemukertomuksissa kuvataan jo roolileikeissä vahvistettua yleistä kulttuurista kertomusta, jossa tyttöjen ja poikien ihastumiset vertautuvat normin mukaisina aikuisten heteroseksuaalisiin parisuhteisiin.⁴²³ Seu-

⁴²³ Alasuutari 2016, 140; Ylitapio-Mäntylä 2018, 31–32.

raavassa kertomuksessa 1970-luvulta korostuu myös vanhemman rooli jännitteistä tytön ja pojan välistä ihastumista ajattelemattomastikin uusintavana kertojana:

Minut valitaan Ruususeksi, koska minulla on pisin tukka, selkään asti. Olen onnellinen valinnasta, mutta vielä onnellisempi olen, kun prinssiksi valitaan poika, johon olen korviani myöten ihastunut. Kerron ihanuudesta äidille kotona sillä seurauksella, että saan kuulla 'Katjasta ja Topposta' ties kuinka montaa kertaa ja ties missä, kun äidin mielestä se on niin jotain sellaista, mistä aikuiset tykkäävät kertoa toisilleen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 482.)

Toisinaan opettajien järjestämät parileikit saattoivat muodostua kiusallisiksi, jos aikuisilla ei ollut riittävästi sensitiivisyyttä parien valintaan. 2000-luvulla päiväkodissa työskennellyt kirjoittaja muistaa tapahtuman omassa lapsuudessaan päiväkodissa 1980-luvulla:

Päiväkodissa järjestettiin 'hää', yksi poika ja yksi tyttö valittiin hääpariksi ja yksi sai olla pappi. Muut lapset olivat häävieraita. Jokaisen piti pukeutua teeman mukaan. Muistan sen jännityksen, kun yksi tytöistä valittiin morsiameksi, se oli aivan hirveää ja pelkäsin, että valinta osuu omalle kohdalle. Yksi tyttö siis valittiin ja häntä itketti kovasti, sillä morsian ja sulhanen joutuivat myös tanssimaan kaikkien edessä.

Hän jatkaa muisteluaan kerrontahetken näkökulmasta itsekin päiväkodissa työskennelleenä aikuisena:

Näin jälkikäteen kuvia katsellessa se kaikki tuntuu huvittavalta, mutta silloin se ei sitä ollut. Kaikenlainen pakottaminen on muutenkin inhottavaa lasten kohdalla. Aikuinen ei välttämättä ymmärrä, kuinka jokin tilanne voi jännittää lasta. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 94.)

Prinsessa Ruusunen -laululeikki toistuu kirjoittajien muistoissa eri vuosikymmenillä ja hieman eri muodoissa joko aikuisjohtoisena laululeikkinä rekvisiittoineen tai vapaampana leikkinä. Yhteistä Prinsessa Ruusunen -leikille on kuitenkin tiukka roolitus, jossa prinsessan ja prinssin roolit ovat joko hyvin haluttuja tai vaihtoehtoisesti pelättyjä. Usein roolitukseen liittyi myös kertomuksia muusta lastentarhan tai päiväkodin elämästä ihastumisineen. Roolileikeissä, joissa tytöt ja pojat muodostivat pareja, syntyi tai ne vahvistivat jo olemassa olevia ihastu-

misia. Prinsessa Ruusunen -leikin hohto ja merkitys muistoissa johtuneet osittain myös mittavasta rekvisiitan määrästä ja leikin juonen jännittävydestä. Rekvisiittaan kuuluivat kruunut, vaatteet sekä kaariportit ja linnanmuuriköynnökset. Eräs kirjoittaja kuvailee Prinsessa Ruusunen -leikin juonen ja varustuksen seikkaperäisesti 1940-luvun Lahdessa. Hän tarkastelee rinnakkain oman lapsuutensa autoritatiivisesti ohjattua leikkiä ja kerrontahetken vapaampaa tilannetta osallistuessaan isovanhempansa lapsenlapsensa Prinsessa Ruusunen -leikin seuraamiseen:

Suosituin laululeikki oli Prinsessa Ruusunen, siinä kun käytettiin oikein rekvisiittaakin. Prinssillä oli puuhevonen, noita sai harteilleen mustan ja prinsessa punaisen huivin sekä kaiken lisäksi pahvikruunun. En koskaan saanut oikeaa roolia laululeikeissä ja se harmitti.

Prinsessan osaa havitteli joka tyttö, vaikka hän vain istuisi piirin keskellä silmät kiinni, noita seisoi takana kädet prinsessan pään yläpuolella, sormet koukussa harittaen. Me muut pyörimme piirissä ympärillä ja laulaessamme 'linnan muurit kohoaa' nostimme ensin kädet ylös ja sitten nousimme varpaillemme. Jos joku muurista yritti kävellä tavallisin askelin, se huomattiin ja linnan muurit pantiin kohoamaan uudelleen laulun tahtiin – joskus monta kertaa. Neiti Winterin tarhassa muurit eivät koskaan kaatuneet, toisin kuin pojanpoikani päiväkodissa. Prinssi puikkelehti meidän muurinmöhkäleitten välissä muutamia kertoja ja ajoi sitten noidan piiristä ja rupesi tanssimaan Ruusunen kanssa käsikkäin. Me muutkin hyppelimme sitten pareittain. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 77.)

Harriet Strandellin 1990-luvun alussa tehdyn tutkimuksen mukaan tytöt olivat innokkaampia osallistumaan erilaisiin esiintymisiin, juhliin ja laulu- ja roolileikkeihin, pojat taas vetäytyivät mieluummin taka-alalle.⁴²⁴ Omassa aineistossani on myös kirjoituksia, joissa roolileikkeihin tai ainakaan niiden päärooleihin ei haluttu tai uskallettu osallistua tai osallistuminen oli vastahakoista riippumatta sukupuolesta:

Tarhavuoden loppupuolella valittiin yhteisiin laululeikkeihin ne, jotka eivät vielä olleet päässeet leikkien pääosaan, prinsessaksi ja prinssiksi. Jouduin näin valokeilaan vastahakoisena prinsessana yhtä onnettoman ja ujon prinssin kanssa. Prinsessa Ruusunen kaikasi kun kruunujen kuminauhojen kiristäessä yritimme johtaa kulkuetta. Perässämme tirskuivat

⁴²⁴ Strandell 1995, 175.

reippaat mansikat ja mustikat sinisissä ja punaisissa kreppipaperihatuisaan, sujuvin askelkuvioin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 492.)

Osa muistitietokeruuseen osallistuneista naispuolisista vastaajista kertoo omasta roolistaan lastentarhan mallilapsena, jota opettajat vahvistivat lastentarhan tilaliseen ja toiminnalliseenkin käsikirjoitukseen kuuluneena roolina. Mallilapsen ominaisuuksiin kuului muun muassa hyvä laulu- ja esiintymistaito, reippaus ja laululeikkien nopea omaksuminen. Muistelijat kirjoittavat nauttineensa pääroolien esittämisestä ja osaavat edelleen aikuisena laulujen sanat ja leikkiohjeistukset. Seuraavat kertomukset ovat 1950-luvulta helsinkiläisistä lastentarhoista:

Sain lisäksi opettajaltani kannustavan positiivista palautetta. Pujottelutoissa minulle annettiin vaativampia ja mielestäni samalla kauniimpia kuviotöitä kuin muille. Laululeikeissä olin keskeisissä osissa. [...] Jälkeenpäin, 20 vuotta myöhemmin, kuulin eräältä lastentarhani opettajalta olleeni tarhan 'mallilapsi'. Hän muisti minut kaikkien vuosien jälkeen. Hänen kertomansa mukaan olin lähtökohdiltani varhaiskypsä, hyvätaipainen perhetyttö, luonteeltani sosiaalinen, puhelias, iloinen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 82–84.)

Erityisesti on jäänyt mieleeni Punahilkka laululeikki. Laulu oli pitkä ja monisäkeistöinen ja jälkeenpäin ajatellen vaikeakin. Opin sen kuitenkin helposti ja sain olla kevätjuhlassa laulava punahilkka. Minulla oli punainen hattu ja valkoinen esiliina sekä pieni kori. Nautin kovasti tästä esityksestä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 453.)

Aineistosta löytyy myös vastakkaisia kokemuksia lauluhetkistä, jolloin oma paikka lastentarhan hierarkiassa määrittyi opettajien jakamien soittimien perusteella. Rytmikapuloita oli tarjolla useampia ja niiden soittaminen helpompaa kuin esimerkiksi triangelin, joten kapuloita tarjottiin myös vähempään tyytyneille lapsille:

Laulutuokiolla en muista sanoja ja minua jännittää, koska olen pikku-poika posteljooni. En jaksaisi istua ja ottaa päähän, koska saan aina kapulat. Se on kilttien tyttöjen soitin. Niiden, jotka eivät vaadi kulkusia tai triangelia. Rumpuun saa koskea vain aikuiset. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2019, 26.)

En saanut olla mummolaulussa siinä porukassa, jolla oli pyörän ohjaussarvet (myös soittokello!) ja kävelivät ympyrää, vaan jouduin olemaan siinä ryhmässä, joka löi rytmiä kapuloilla (HS:n muistitietokeruu 2018, 111).

Naispuolisten kirjoittajien kertomuksissa tytöt kuuluivat usein sääntöjen noudattajiin ja he ylläpitivät näin lastentarhan sosiaalista järjestystä. Pirjo Korkiakangas toteaa, että varhaisimmat lapsuusmuistot saattavat kertoa enemmänkin lapsen kohdistuneista odotuksista sekä vaadituista tehtävistä ja suorituksista kuin lapsuuden kokemisesta sellaisenaan. Keskustelut ja neuvottelut aikuisten kanssa yhtä lailla kuin keskustelemattomuuskin projisoidaan muistelemisen hetkeen. Näitä neuvotteluja tulkitaan ja puretaan auki lapsuutta muisteltaessa.⁴²⁵ Tällainen odotusten ja suoritusten rakennelma on löydettävissä erityisesti osana naispuolisten kirjoittajien kerrontaa.

Sali nukkumisen ja toiminnan paikkana

Ennen vuoden 1973 *Lakia lasten päivähoidosta* (36/1973) lastentarhojen tilat oli mitoitettu osapäiväryhmille, joten ylimääräisiä lepäämiseen tarkoitettuja tiloja ei ollut. Tilanne ratkaistiin siten, että kun ryhmien osapäiväiset lapset lähtivät kotiin, kokopäivälapset siirtyivät saliin lepäämään. Kasvatustieteilijä Sofia Grunditz viittaa tutkimuksissaan lepäämisen käytännöistä vuosina 1910–2013 ruotsalaisissa lastentarhoissa ja päiväkodeissa polkuriippuvuuteen, jossa instituution aikaisemmat valinnat vaikuttavat tuleviin mahdollisuuksiin joko mahdollistaen tai rajaten niitä. Grunditzin mukaan osapäiväryhmille tarkoitettut tilat eivät täpuneet kokopäiväiseen, lepäämisen sisältäneeseen toimintakulttuuriin. Lepääminen edusti lastentarhainstituutiossa enemmän hoivakulttuuria kuin pedagogista kulttuuria, joten pysyvien, paikallaan olevien sängyjen tuominen lastentarhatilaan olisi kallistanut myös kulttuurista tilaa enemmän hoivan kuin pedagogiikan suuntaan. Tämän takia lepäämiseen tarvittavat sängyt sijoitettiin tilapäisesti lastentarhan saliin, eikä muita nimenomaan osapäiväiselle lastentarhatoiminnalle tarkoitettua salin kalustusta, kuten pianoa ja penkkejä, siirretty pois lepäämisen tieltä. Tämä tarkoitti myös enemmän työtä aikuisille heidän joutuessaan ottamaan sängyt esille päivittäin. Grunditz mainitsee, että edelleen, vaikka päiväkodeissa on erilliset lepohuoneet, sängyt on monesti suunniteltu siten, että ne ovat päällekkäin ja vaativat aikuisen työpanoksen.⁴²⁶ Kehitys on ollut samansuuntaista myös Suomessa. Helsingissä pitkään työskennellyt lastenhoitaja kuvailee salin käyttöä seuraavasti:

⁴²⁵ Korkiakangas 1996, 33.

⁴²⁶ Grunditz 2013, 2018, 56–57; Grunditz, Lindgren & Frankenberg 2019, 136.

Ja se sali saatiin silleen käyttöön, kun täällä oli tämmöset ovet ja komero ja ne pukkisängyt laitettiin sinne, niin sitten sali jäi niin kuin saliksi, että siellä oli penkit reunoilla, niin se oli kiva juhlasalina ja laulusalina.⁴²⁷

Naispuolinen kirjoittaja kertoo kokemuksistaan 1940-luvulla Kotikallion lastentarhassa: ”Saliin avattiin päivälepoa varten jokaiselle pukkisängy ja yksi tädeistä valvoi aina nukkujia” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 103). Kirjoittaja muistelee harjoittelujaksoaan 1960–70-luvun taitteessa. Pukkisängyjen nostaminen esille laulusalissa lounaan aikana oli päiväkotiapulaisen päivittäinen tehtävä.⁴²⁸



Kuva 35. Päiväunet salissa vuonna 1954. Kuvassa on näkyvissä salin penkit, joita käytettiin perinteiseen lastentarhatoimintaan kuuluneiden laulutuntien yhteydessä. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kaksi kirjoittajaa kertoo päiväohjelmasta helsinkiläisissä lastentarhoissa 1950-luvulla:

Ruoan jälkeen joka ryhmästä yhdistyivät yhdeksi joukoksi ne lapset, jotka tarvitsivat kokopäivä hoitoa. He menivät saliin päiväunille ja me

⁴²⁷ SKSÄ-K 2013:16:1–19:1, SKS.

⁴²⁸ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 114.

muut lähdimme ulos leikkimään. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 201.)

Sinikellot, kokopäivälapset menivät samaan aikaan nukkumaan laulusaliin, kun me muut lähdimme ulos. Katsoimme nenät kiinni lasiovissa, kun he käpertyivät peittoineen taitettaviin kangassänkyihin ja mietimme kovasti, miksi he menivät nukkumaan keskellä päivää. Pari kertaa karkasimme kokeilemaan heidän sänkyjään. (HS:n muistitietokeruu 2018, 35.)

Kokemuskertomuksissa lapsuuden toiveet osapäiväisyyden ja kokopäiväisyyden välillä vaihtelevat. Omasta ja myös toisten lasten roolista osa- tai kokopäiväisinä oltiin tietoisia ja rooleja vertailtiin varsinkin, kun osa- ja kokopäivälapset olivat samassa ryhmässä. Osassa kokemuskertomuksista muistelijat olivat huojentuneita, ettei tarvinnut jäädä nukkumaan. Osa muistelijoina taas olisi halunnut olla lastentarhassa pidemmänkin aikaa:

Joskus kurkistin saliin ihmetellen sitä valtavaa pukkisänkyjen määrää ja huokasin helpotuksesta, ettei minun tarvinnut sinne mennä (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 201).

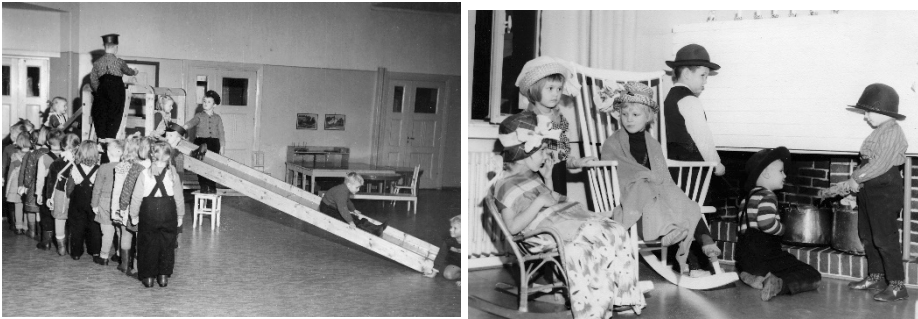
Itse olin puolipäivä eskarilainen ja kateellisena katsoin, kun kokopäivähoidossa olleet lapset saivat mennä päivälevolle kaappisänkyihin (HS:n muistitietokeruu 2018, 102).

Eräs kirjoittaja viittaa kertomuksessa toiveeseensa saada olla puolipäivälapsi. Pelon tunne sänkyyn pissaamisesta hallitsi koko lastentarha-aikaa ja vaikutti kokonaisvaltaisesti lastentarhassa viihtymiseen:

Mä olin kokopäivälapsi Oulunkylän lastentarhassa. En viihtynyt juuri olenkaan, syy oli se, että siellä nukuttiin päiväunia ja minä pelkäsin, että pissa pääsee alle. Muistan kun puolipäivälapset lähtivät, minä seisoin toiveikkaana jonossa, mutta aina minut käännytettiin takaisin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 384.)

Nukkuminen aiheutti ongelmia varsinkin isompien lasten kohdalla ja se johti myös rangaistuksiin. Naispuolinen kirjoittaja muistelee lepoetkiä ja niiden seurauksia 1950-luvulla Helsingissä:

Varsinkin kouluiän lähestyessä tämä [päiväunien nukkuminen] oli vaikeaa, kun en saanut juuri koskaan unta. Olin vilkas lapsi ja jouduin usein 'arestiin', kun täti huomasi, että kurkin sängystä. Muistan, että se tuntui epäoikeudenmukaiselta ja itkin vaatenaulaukkojen luona, mihin minut oli viety. Siihen tuli toisia tätejä jolloin tilanne ratkesi ja minua lohdutettiin. (HS:n muistitietokeruu 2018, 2.)



Kuva 36. Salissa oli enemmän tilaa myös liikunnallisiin leikkeihin, kuten liukumäen laskemiseen 1950-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 37. Lapset leikkimässä roolileikkiä 1960-luvulla Ebeneserin salissa välineinä hatut huivit ja oikeat kahvipannut. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Vuonna 1952 kaksi lastentarhanopettajaa pohti *Lastentarha*-lehdessä, miten salin käyttöä voisi tehostaa ja päästää sinne lapsia useamman kerran viikossa leikkimään yhden leikkipäivän sijaan. Vaikka salit olivat suuria tiloja ja niissä saattoi samanaikaisesti olla 75–100 lasta kerrallaan, salien käyttö rajoittui vain tiettyihin toimintoihin. Kirjoittajien mukaan isoa tilaa olisi mahdollista hyödyntää muutenkin kuin laulu- ja voimistelupaikkana sekä kokopäivälasten nukkumapaikkana ja helpottaa ahtaissa osastohuoneissa järjestettävää toimintaa. Sali ei saanut olla rauhaton läpikulkupaikka, vaan kodikkaasti sisustettu ja varustettu erilaisin toiminnoin. Kirjoittajat ehdottivat yhden salin nurkkauksen järjestämistä esimerkiksi rakentelupaikaksi.⁴²⁹ Salissa saattoi olla liukumäki, puolapuut tai painimatto, kuten 1950-luvun alussa Ebeneserin lastentarhassa.⁴³⁰ Vähitellen salissa alettiin säilyttää laatikoita isoille rakentelupalikoille tai arkkua roolileikkien hienoille vaatteille.

⁴²⁹ Lastentarha 2/1952, 29–30.

⁴³⁰ Lastentarha 6–7, 1951, 93.

5.4 Keittiötilan merkitys lastentarhan toiminnassa

Vuonna 1923 helsinkiläiset lastentarhanopettajat kokoontuivat pohtimaan lastentarhan henkistä olemusta ja totesivat, että hengen luoja toimi ensisijaisesti kasvattajatar. Myös lastentarhan ulkoasu, kalustus, järjestys ja siisteys vaikuttivat lapseen kasvattavasti. Lastentarhan keittiö toimi yhtenä tärkeänä kodinomaisuutta ylläpitävänä tilana.⁴³¹ Keittiötilassa toteutuivat lapsille tarkoitetut työtehtävät ja laajasti tarkasteltuna sitä voidaan pitää ruoka- ja tapakulttuurin näköalapaikkana.

Lastentarhan ja päiväkodin lapsuuden ruokamuistot ovat runsaasti edustettuna aineistoni kokemukseronnassa ja aistielämykset ovat niissä vahvasti läsnä. Ruokamuistoista välittyy henkilökohtaisuus ja vahvat tunne- ja aistikokemukset. Ajallisesti ne voidaan luokitella yksittäisiksi tapahtumiksi, hetkiksi, joiden kesto voi olla vain sekunteja tai minutteja.⁴³² Henkilökohtainen muistelu alkaa tyypillisesti lauseella: ”Tämä on lähes ainoa muistoni päiväkodista, mutta se on jäänyt vahvasti mieleeni...” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 375) tai ”muistoja on vain muutama” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 27).

Erityisesti ahdistavat ja epämiellyttävät ruokaan ja ruokailuun liittyvät kokemukset ovat lähes aina henkilökohtaisia. Miellyttävät ruokamuistot ovat enemmänkin toteavia, ruokalajien luetteloita, kun taas epämiellyttäviä ruokamuistoja kuvataan seikkaperäisesti, ja niissä luonnehditaan ruokaa ja tunnetiloja, joita ruoan syömättä jättäminen aiheutti. Usein syömättä jättämiseen liittyi häpeää ja huonommuuden kokemuksia esimerkiksi viimeiseksi jäämisestä, mutta myös erilaisia keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Lastentarha-aikaansa 1950-luvulla muistellut kirjoittaja kertoo muistojen liittyvän erityisesti ruokailutilanteisiin:

Muistoni lastentarhasta liittyvät jostain syystä lähes pelkästään ruokaan ja syömiseen. Inhosin kuumaa kaakaota, vaikka suklaasta pidinkin. Olin aina viimeisenä istumassa isossa salissa pöydän ääressä, kun kaakaota tarjottiin. Kaakaon jäähtyessä sen pinnalle tuli ketto, mikä vielä pahensi tilannetta, mutta pakko oli juoda. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 161.)

Kertomuksissa muistellaan hyvältä maistuneita ruokia, joita olivat varhaisempien vuosikymmenien kertomuksissa erityisesti puurot ja vellit sekä marjoista puolukka ja ruusunmarja. 1980–90-luvuilta muistetaan ruskea jauhelihakastike

⁴³¹ Meretniemi 2015, 201.

⁴³² Portelli 1997, 27; Schacter 2001, 103–104; Arbaeus 1993, 49–51. Ks. tarkemmin luku 3.3.

ja spagetti sekä makaronilaatikon ja porkkanaraasteen yhdistelmä.⁴³³ Toisinaan myös miellyttäviä ruokakokemuksia kuvataan yksityiskohtaisesti, kuten ”Samoin rakastin juustonäkkäreitä, jonka juusto oli kurkkuviipaleiden takia hiukan vettynyt” (HS:n muistitietokeruu 2018, 97).

Pahalta maistuneisiin ruokiin liitetään usein maku-, haju- ja näköaistimuksia sekä myös voimakkaita ruumiillisia kokemuksia kaikilla muistelluilla vuosikymmenillä. 1930-luvulla lastentarhassa olleet sisarukset kuvailevat erityisesti ”kammottavan makuisen, harmaan kauralumukeiton, jossa luumut lilluivat yököttävinä” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 47). 1990-luvulta kerrotaan maidossa pehmenneiden murojen hajusta, joka syntyi ”kun makeita muroja lillui maidossa useamman päivän” (HS:n muistitietokeruu 2018, 79). Kalanmaksaöljy mainitaan useassa kokemuskertomuksessa. Sitä ei pystynyt yököttämättä edes haistamaan. Helsinkiläisessä lastentarhassa 1950-luvulla ollut kirjoittaja kertoo ruokailusta korostaen kokemuksen yhteisöllistä luonnetta. ”Kaalikeittoa me kaikki lapset inhosimme ja sen lautasen äärellä kului aina paljon aikaa. Jo pelkkä kaalikeiton haju sai voimaan pahoin eikä sen pinnalle muodostunut rasvakerros syömistä helpottanut.” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 161.)

1930-luvun lastentarhan keittiötila esiintyy lasten toiminnassa monella tasolla. Keittäjä mainitaan nimeltä ja hänet kuvataan tärkeäksi henkilöksi lastentarhan työntekijöiden joukossa. Lapset olivat mukana kasvattamassa raaka-aineita, hakemassa niitä puutarhasta tai torilta sekä auttamassa ruoan valmistuksessa ja kattauksessa. 1930-luvulle sijoittuva kertomus ruoan valmistuksen kokonaisvaltaisena toimintana:

Pohjassa oli iso keittiö ja iso puuhella. Ida-täti oli keittiötäti, ja tietysti oli kissa, sen nimi oli Taneli, jota saimme pajata. Alapihalla oli suuri kanala paljon kanoja ja sieltä hakivat kananmunat. Oli hyvät ruuat, hernekeitto, lihakeitto ja pannarit. Ei ole nykyään niin hyvää kun ’silloin ennen’. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 424.)

⁴³³ HS:n muistitietokeruu 2018, 97.



Kuva 38. Ebeneserin lapset torilla 1920-luvulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Katkelma on myös esimerkki yksinkertaisesta nostalgisesta muistosta. Nostalgia voidaan jakaa kolmeen eri muotoon. Refleksiivisesti nostalgisoiva henkilö epäilee tunteitaan ja muistojaan menneestä. Jos voisi palata menneeseen, olisivatko asiat sittenkään olleet niin huonosti. Tulkitsevassa muodossa muistelijä yrittää analysoida oman nostalgiansa aiheuttajaa ja etäännyttää itsensä siitä. Yksinkertainen nostalgia on yleisin ja se välittää tunnetta ajasta, jolloin kaikki oli paremmin kuin nykyisin.⁴³⁴ Nostalgiaa selitetään usein sillä, että nykyhetkestä puuttuu jotain oleellista, joka löytyy ”vanhoista hyvistä ajoista”. Nostalgiaan liittyy sekä muistamista että unohtamista ja sitä sävyttää tunne menneen kadottamisesta ja kaipuu palata menneisyyteen tai saada se takaisin.

Tyypillinen nostalgian kohde onkin lapsuusaika. Siihen liitetään positiivisia tunteita, kuten kauneuden, ilon ja onnellisuuden tunteita, joskus myös surumieli-syyttä, jopa melankoliaa. Nostalgian kohde halutaan liittää nykyisyyden osaksi tai tulevan perusteeksi.⁴³⁵ Tutkimusaineistossani korostuu yksinkertaisen nostalgian kuvaukset, kuten edellisen kertomuksen ruoan arviointi: ”ei ole nykyään niin hyvää kun silloin ennen ” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 424), opettajien ihannointi ”kaikista heistä [lastentarhaopettajista] on ihanat muistot” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 178) tai ”muistini mukaan kaikki oli yhtä auringonpaistetta” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 209).

⁴³⁴ Korkiakangas 1999, 173.

⁴³⁵ Hytönen 2013, 7; Vilkkö 2007, 14.

Aikuisten valta ja lasten vastavalta ruokailutilanteissa

Tapakasvatus ruokailuun liittyvine sääntöineen oli ja on edelleen tärkeä pedagogiikan väline. Ruokarukoukset liitettiin kertomuksissa ruokailuun 1970-luvulle saakka. Vielä sota-ajan jälkeen lautanen piti ja myös kannatti syödä tyhjäksi, etenkin kun eturuoka ja jälkiruoka syötiin samalta lautaselta, kuten kertomuksessa 1950-luvulta turkulaisesta lastentarhasta:

Ruokapöydässä ei saanut puhua niin paljon kuin muuten. Jos puhui kovaa ja koko ajan, täti kielsi. Kerran otti Riitalta [nimi muutettu] lusikan ja lautasen pois vähäksi aikaa, kun se vaan puhui ja puhui ja kertoi koko ajan, missä oli edellisenä päivänä käynyt, eikä ottanut edes lusikkaa käteen. Mutta antoi täti sen ihan pian takaisin ja sitten Riitta [nimi muutettu] söi. Ensin syötiin eturuoka ja sitten jälkiruoka samasta astiasta ja sitä vartenkin oli pakko syödä kaikki ruoka ja kaapia oikein tarkkaan, muuten inhotti sitten syödä marjapuuroa, jonka joukossa oli keiton lientä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 2012, 238.)



Kuva 39. Lapset syövät lounasta vuonna 1956. Kuvassa lasten käytössä ovat syvät lautaset, joista syötiin sekä ruoka että jälkiruoka. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 40. Vuonna 1976 lapset harjoittelevat syömäpuikkojen käyttöä. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Syömään pakottaminen liittyy aikuisen, esimerkiksi opettajan, asemaan ja määräysvaltaan suhteessa lapseen. Kuuliaisen ja kiltin lapsen piti syödä kaikki tarjottu ruoka. Lastentarhojen lounasruoan tavoin sodan jälkeinen kouluruoka oli enimmäkseen lusikkaruokaa ja yleensä aikuinen annosteli jaettavan ruoan määrän. Lapsuuden kouluruokatilanteita muistelleet henkilöt kertoivat ruokailutilanteiden aiheuttaneen pelkoa ja vastenmielisyyttä, ja niitä leimasi kuri ja järjestys. Ruokailutilanteita kuvaa opettajien rajaton valta pakottaa lapsi syömään lautanen tyhjäksi.⁴³⁶ Lasten tuli olla myös kiitollisia saamastaan ruoasta. Syömään pakot-

⁴³⁶ Sillanpää 2003, 90–93.

taminen liittyy elettyyn aikaan ja kertoo osittain ruoan puutteesta. Sodan jälkeisen elintarvike- ja tavarapulan vuoksi päivittäisten välttämättömyyksien hankkiminen vei aikaa, ja esimerkiksi kaupungeissa jouduttiin kuluttamaan jopa useita tunteja pelkästään kauppojen jonoissa.⁴³⁷

Lastentarhassa opeteltiin syömään siististi ja oikeilla aterimilla. Lusikkaa pidettiin oikeassa kädessä, eivätkä kyynärpäät saaneet olla pöydällä. Ruoka tarjoiltiin emalilautasilta. Ruokailutapahtumaan luonnehditaan kertomuksissa aina 1950-luvulle asti tunnelmaltaan rauhalliseksi ja hiljaiseksi. Jopa ruokailusta syntyneitä ääniä rajoitettiin, kuten kertomuksessa 1940-luvulta:

Puolen päivän tienoilla oli ruokailu. Istahdimme pienten pöytien ääreen ja lausuimme ruokaroukousen. Martta-täti keitteli puurot ja vellit. Kuukaan meistä lapsista ei koskaan sanonut 'en syö'. Astioina oli emalikulupit, josta lusikalla pistelimme ruuan suuhun. - Kuunnellaan lapset, millainen vihlova ääni kuuluu ruokakupista, Sirkka-Liisa-täti sanoi, eikö se ole kamalaa. Me kakarat kuuntelimme ja totta. Korviin koski. Ruokailu jatkui hiljaisesti. Olen muistanut siitä lähtien välttää lusikan kilkuttamista. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 289.)

Helsingin kaupungin lastentarhojen lääkäri Eeva Kivikataja kirjoitti vuonna 1939 *Lastentarha*-lehdessä aterioiden terveellisyydestä. ”Kun lapset kädet pesyään aloittavat ateriansa, on tarkattava, että he syövät sievästi ja miellyttävästi, sillä silloin he pureskelevat ruokaansa kylliksi, eivätkä maiskutuksellaan tai hörppimisellään pilaa toisten ruokahalua.”⁴³⁸

Koska yhteisten sääntöjen mukaan ruokalautanen piti syödä tyhjäksi, aikuiset istuttivat lapsia pitkään ruokapöydän ääressä ja pakottivat myös fyysistä valtaa käyttäen maistamaan tai syömään kaiken ruoan lautaselta. Kokemuskertomuksissa korostuu erityisesti lasten kapinointi pakkosyömistä vastaan, jolloin voidaan puhua lasten aktiivisesta vastarinnasta lastentarhan vallitsevaa järjestystä kohtaan. Tapoja piilottaa ruoka, jota kertoja ei jostain syystä kyennyt syömään, oli lukuisia. Näistä tilanteista kertovat erityisesti vanhimman sukupolven kirjoittajat aikana, jolloin ruokalautasen syöminen tyhjäksi oli lastentarhassa ja yleensä suomalaisessa yhteiskunnassa vallinnut sääntö. Aineistossani kapinointi oli osittain pakon sanelema ratkaisu, jolla vastustettiin lautasen syömistä tyhjäksi. Ruoka piilotettiin valvovilta aikuisilta, usein jopa muilta lapsilta, salaa. Samankaltaisia kuvauksia on molemmissa keruuaineistoissa.

⁴³⁷ Malinen 2017, 28.

⁴³⁸ Lastentarha 2/1939, 15.

Filosofi Michel Foucault toteaa, että ei ole olemassa yhtä erityistä kapinoinnin tai kieltäytymisen muotoa suhteessa valtaan. Foucault jakaa vastarinnan muodot muun muassa mahdolliseen, välttämättömään, spontaaniin, salaiseen, väkivaltaiseen, sovittamattomaan ja uhrautuvaan vastarintaan.⁴³⁹ Foucaultin mukaan vastarinta on vapauden konkreettinen kokemus, joka on sidottu ihmisten kykyyn käsitellä ja ylittää normeja ja sääntöjä sekä luoda vaihtoehtoja, jotka avaavat ennalta arvaamattomia mahdollisuuksia iloa sisältävään, vapaaseen lasten keskinäiseen toimintaan, yleensä leikkiin. Vastarinta ilmenee usein spontaaneina sääntöjen rikkomisena, joka on tilapäistä, eikä horjuta tai korvaa päiväkodin sääntöjä.⁴⁴⁰

Lastentarhakokemusten tavoin myös kouluruokailukokemuksissa syömätöntä ruokaa salakuljetettiin ruokalasta esimerkiksi taskuissa.⁴⁴¹ Nimimerkki ”kalaa syövä mummi” kertoo kala-aterioista Santahaminan lastentarhassa 1950-luvulla:

Minulla oli ns. nenäliina laukku, jossa puhdas nenäliina. Niinpä laitoin kalat sinne. Äitini huomattua asian en saanut enää pikku bambi kirjailtua laukkuun mukaani. Seuraavaksi saman koki essun taskut, niinpä tarhaan mentiin ilman esiliinaa. Sitten oli jo hankalampaa, kun kalat oli tungettava toisten näkemättä alushousujen sisään. Nyt oli jo äitikin saanut rasvaisista kalalta tuoksuavista vaatteista tarpeekseen ja joko soitti tai ehkä tapasi ’tarhatätini’ kertoen asiasta. Ja vastaukseksi hän kuulikin heidän ihmetelleen, kun Pirjo on aina kalapäivänä niin valkoinen kasvoiltaan. (HS:n muistitietokeruu 2018, 5.)

Kertomus päättyy monien muiden kertomusten tavoin ratkaisuun, jossa lapsen sinnikkyys palkittiin. ”Mutta sinnikkyytteni kannatti, aikuiset sopivat keskenään, että en joutunut enää syömään kalaa vaan pääsin suoraan jälkiruokaan.” (HS:n muistitietokeruu 2018, 5). Ruokaa heitettiin toisen lapsen lautaselle ja lattialle, varastoititiin poskiin tai piiloteltiin sukkaan, patterin taakse tai esiliinan taskuihin, kuten kertomuksessa ruokailutilanteissa 1950-luvulla:

Kaikkein pahinta oli hernesoppapäivinä. Hernesopassa ei ollut mitään vikaa, mutta ne inhottavat, paksut, pehmeät läskinpalat, jos niitä sattui monta, tuntui pannukakkuun pääseminen ihan mahdottomalta. Joskus se oli niin ylivoimaista, että oli ihan pakko tehdä semmoista, mistä nyt ihan varmasti tiesi, että se oli luvaton. Silloin lastentarhassa meillä oli sis-

⁴³⁹ Foucault 2010/1976; Øksnes & Samuelsson 2018, 18.

⁴⁴⁰ Øksnes 2018, 123–125.

⁴⁴¹ Sillanpää 2003, 92.

kon kanssa melkein aina esiliinat, niin kuin muillakin tytöillä ja sinne esiliinan taskuun sujautin joskus läskit ja sitten ulkona tyhjensin talon nurkalle. Edes siskolle en puhunut tästä tempusta ennen kuin paljon myöhemmin ja silloin sisko tunnusti, että niin hänkin teki. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 238.)

Lapsiryhmässä oli voimaa sääntöjen uhmaamiseen ja rikkomiseen. Esimerkkikertomuksessa koko lapsiryhmä osallistui sääntöjen uhmaamiseen 1970–80-luvun vaihteessa:

Tarhassa oli yksi iso huone varattu Puolukoille (päiväkodin isojen ryhmä). Huoneessa askarreltiin, syötiin ja leikittiin. Ruoka tuotiin huoneeseen kärryllä, ja lapset söivät muutaman lapsen ryhmissä muovilautasilta. Pöydät olivat ympyrän- tai puoliympyränmuotoisia lapsen mitoilla tehtyjä. Ennen ruokailua kädet pestiin pesuhuoneessa, joka oli leikkihuonetta vastapäätä. Siellä opetettiin joskus myös hampaiden hoitoa. Ruokailua valvoi ryhmämme opettaja. Kerran opettaja pyydettiin ruokailuaikana puhelimeen ja joku lapsista keksi: jos yksi vartoi ovella, muut voivat nopeasti käydä tyhjentämässä ruokalautasensa vessanpönttöön. Näin teimme!” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 361.)

Michel de Certeau käyttää sodankäynnin teoriasta lainaamiensa käsitteitä, strategiaa ja taktiikkaa määritellään tilan ja sitä käyttävän ihmisen välistä suhdetta. Arkkitehtuurissa strategia tarkoittaa paikan ja siinä vallitsevan tilajärjestyksen sekä sääntöjen asettamista etukäteen, kun taas taktiikka edustaa käytännön tasoa, miten tilaa, siinä vallitsevaa järjestystä ja sääntöjä noudatetaan tai vastustetaan. Taktiikat voivat olla improvisoituja ja ennustamattomia ja niiden avulla voi tapahtua muutoksia.⁴⁴² Vastustus voidaan määritellä lasten oppositioaseman ilmauksena aikuisen luomaa kontrollia, järjestystä, sääntöjä, vaatimuksia ja odotuksia kohtaan.⁴⁴³ Monelle lapselle lautasen syöminen tyhjäksi oli ylivoimainen tehtävä. Omassa aineistossani lapset onnistuivat taktiikan avulla vaikuttamaan vallitsevaan järjestykseen eli vastustamaan ruokailuun liittyviä sääntöjä ja kuljetettavaan ruokaa joko ruokailuun liittyvästä tilasta pois tai piilottamaan sitä ruokailutilassa.⁴⁴⁴

⁴⁴² Certau 2013, 72–77; Saarikangas 2002a, 30–31; Certeau 1988, 34–39; Paju 2005, 235; Raittila 2009, 29–30.

⁴⁴³ Øksnes & Samuelsson 2018, 12.

⁴⁴⁴ Ylitapio-Mantylä 2009, 135.



Kuva 41. Lastentarhan lapset syömässä näkkileipää 1940-luvulla. Kuva: Helsingin kaupunginmuseo.

1970-luvun kertomuksissa kuvaukset aikuisen vallasta kontrolloida lasten syömistä muuttuvat. Kertomuksissa esitellään, kuinka aikuiset käyttivät valtaa määritellessään näkkileivän syömisen ja maidon juomisen suhteessa koko ruokailuhetkeen. Joskus maitoa sai juoda vasta varsinaisen ruokailun jälkeen ja näkkileivän syödä joko ennen ruokaa, ruoan aikana tai ruoan jälkeen. Toisinaan kertomusten lapset osallistuivat itse ruokailusääntöjen valvomiseen ja ruoan loppuun syöminen perusteltiin kauempaa haettujen esimerkkien kautta muistuttamalla afrikkalaisista nälkäänäkevistä lapsista. Aikaisemmin 1940–50-luvuilla perustellut liittyivät sodanjälkeisen suomalaisen yhteiskunnan köyhiin oloihin ja ruoan puutteeseen. Kertomuksessa 1970-luvun päiväkodin ruokailutilanteesta lapset itse valvoivat toistensa ruokailua:

Kun oli syönyt, sai palasen näkkileipää. Kotona en välittänyt näkkäristä, mutta päiväkodissa siinä oli jokin tarumainen hohde, niin että sitä oli pakko saada ja syödä lautanen tyhjäksi, vakka ei olisi halunnut, koska muuten sitä ei saanut. Ja maitoa sai juoda vasta kun oli syönyt, 'ettei vatsa täytyisi maidosta'. Jos joku ei halunnut syödä, häntä muistutettiin, että näkkäriä saa vasta kun lautanen on tyhjä. Kerran Susku myös muistutti pikkuvanhasta 'nälkäänäkevistä kamputsealaisista'⁴⁴⁵ eli me kasva-

⁴⁴⁵ Viittaus ympäröivään maailmaan: Kambodžan sisällissota sijoittui vuosiin 1973–1975 ja arviot Pol Potin ajan uhriluvuista vaihtelevat 1,2–3 miljoonan välillä. Suurin osa uhreista kuoli nälkään, sairauksiin tai pakkotyöhön. Kambodžan kansanmurha oli yksi vuo-

timme toisiamme. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 6.)

Pöydässä istuttamista voidaan pitää yhtenä ikävimmistä ja nöyryyttävimmistä rankaisukeinoista syömistilanteissa. Lapsia istutettiin pitkään yksin muiden men-tyä jo päivälevolle tai muihin puuhiin. Ruokailutilanteissa, kuten monissa muis-sakin, myös kaverit saattoivat toimia tilanteiden pelastajina, kuten naiskirjoitta-jan kertomuksessa 1950-luvun lopulla:

Olin huono syömään. Erityisesti inhosin suklaapuuroa. Lautanen oli kui-tenkin syötävä tyhjäksi. Pyörittelin puuroa lautasellani pitkään sen jäl-keen, kun muut olivat jo syöneet. Kerran kaverini Kissu kyllästyttyään odottelemaan syömistäni tuli ja sylkäisi puurooni ja tokaisi: 'Mee nyt kertomaan, että Kissu sylkäs sun puuroos'. (HS:n muistitietokeruu 2018, 125.)

Ruokakulttuurin tutkija Johanna Mäkelän mukaan säännöllisen aterioinnin teh-tävänä on tukea syömisen kurinalaista rakennetta ja toimia kontrollin välineenä. Näin vältetään repsahdukset epäterveellisen ruoan naposteluun ja ruoan ahmimi-seen sekä osoitetaan elämän hallintaa.⁴⁴⁶ Lastentarhakontekstissa säännöt ja kontrolli ovat usein olleet kotielämää tiukemmat, mikä selittyy ehkä osittain lasten suuresta määrästä, mutta myös ryhmänhallintaan liittyvistä kysymyksistä. Säännöt koskivat kaikkia lapsia, eikä yksittäisten lasten kohdalla voitu tehdä poikkeuksia, ennen kuin vanhemmat puuttuivat asiaan. Rangaistukset toimivat myös esimerkkinä muille lapsille ja vahvistivat näin lastentarhan kulttuurista tilaa.

Alessandro Portelli toteaa, että muistitieto on avoin mahdollisuuksien ilmai-semiselle. Kokemukset sisältävät usein henkilökohtaisia kuvauksia kuvitelluista mahdollisuuksista. Muistitiedon avulla kerrotaan siitä, mitä olisi voinut tapahtua sen sijaan, että joku asia olisi todellisuudessa tapahtunut kertojalle. Portellin mukaan tämä mahdollisuuksien kirjo määrittelee sosiaalisesti jaettua henkilö-kohtaista kerrontaa.⁴⁴⁷ Aineistossani esiintyy useita naisten kertomia kokemuk-sia poikiin kohdistuvista rangaistuksista. Mielenkiintoista on se, että erityisesti lastentarhan ”mallilapset” mainitsivat pojat sääntöjen rikkojina ja kokivat ran-kaisukeinot sekä niiden toteuttamisen epämiellyttävinä ja pelottavina. Osa kir-joittajista on myöhemmin toiminut lastentarhanopettajan työtehtävässä. Voi-

sisadan pahimmista inhimillisistä katastrofeista ja siitä uutisoitiin myös suomalaisissa tiedotusvälineissä 1970-luvulla.

⁴⁴⁶ Mäkelä, 2001.

⁴⁴⁷ Portelli 1997, 85–88.

daankin kysyä, onko lastentarhanopettaja oman työkokemuksensa perusteella herkempi tunnistamaan tai pikemminkin tuottamaan narratiiveja työntekijöiden vallan väärinkäytöksistä vai onko kysymys juuri sosiaalisesti jaetusta mahdollisuudesta saada rangaistus, johon kirjoittajat reagoivat voimakkaasti. Lastentarhanopettaja kertoo lapsuuden ruokailutilanteesta 1950-luvulta helsinkiläisessä lastentarhassa:

Ruokailutilanteesta on jäänyt myös ikävämpi muisto. Yksi ryhmämme poika käytti paljon voimasanoja eikä totellut opettajaa jolloin opettaja pesi pojan suun saippualla. Muistan kun me muut istuimme ihan kauhistuneina hiljaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 219.)

Kiltin tytön roolin odotuksia olivat lautasen syöminen tyhjäksi ja hyvät ruokatavat. Ruoan suhteen valikoiva lapsi aiheutti viivästymiä päiväjärjestykseen ja opettajille hankalia tilanteita. Tällöin opettajat joutuivat käyttämään rankaisuja nopeaa reagointia vaativissa tilanteissa, kun muu ryhmä odotti seuraavan toiminnan alkua hitaimpien istuessa vielä ruokapöydässä. Pöydissä istuttamista käytettiin rankaisukeinona myös muissa tilanteissa ruokailun ohella ja häpeän tunnetta lisäsi erityisesti sosiaalinen paine. Naiskirjoittaja kertoo uhmastaan opettajaa vastaan ja siitä seuranneesta rangaistuksesta 1940-luvulla:

Olin Lemmikkilässä, kun tönäisin puistossa kumoon omaan ryhmääni kuuluvan tytön. Sulo-täti käski pyytää anteeksi. En totellut, vaikka hän kovisteli monta kertaa. Tultiin sisään, ja alkoi ruokailu. Kaikki lapset istuivat omilla paikoillaan neliön muotoisten pöytien ääressä. Niiden lisäksi oli yksi pienempi, pyöreä pöytä. Sain rangaistuksen huonosta käyttäytymisestääni: Sulo-täti määräsi minut istumaan pieneen pyöreään tuhmien poikien pöytään ja kertoi kaikille, miksi siihen jouduin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 246.)

Kirjoittaja nimeää yhtenä huonon käytöksen rankaisukeinoista tuhmien poikien pöytään joutumisen. Kuka on käyttänyt tuhmien poikien pöytä -nimitystä? Onko se muistelijan oma tulkinta, aikuisten ja lasten yhteinen tai lasten keskinäinen määritelmä? Tuhmien poikien pöydästä tuskin puhuttiin lastentarhan virallisessa puheessa tai ehkä sääntöjen noudattamisen tehoa vahvistettiin nimenomaan opettajien toimesta, jolloin rangaistuksen paikat ja muodot tuotiin hyvinkin avoimesti ja yhteisesti lasten tietoisuuteen. Joka tapauksessa käsite ”tuhmien poikien pöytä” ja pöytään joutumisen syyt olivat kirjoittajan muistissa. Kirjoittajan mukaan pöytää kutsuttiin ”tuhmien poikien pöydäksi” eikä esimerkiksi ”tuhmien lasten pöydäksi”. Tästä voidaan päätellä, että huonosti käyttäytyneet lapset mää-

riteltiin jo ennakkoon sukupuolisidonnaisesti ja joutuminen ”Tuhmien poikien pöytään” tyttönä saattoi tuntua kaksinkertaiselta rangaistukselta.

Työtehtävät keittiötilan ilmentymänä

Työkasvatusta voidaan pitää yhtenä suomalaisen lastentarhatoiminnan tärkeimistä toimintamuodoista vuosisadan vaihteessa ja se säilytti asemansa pitkään.⁴⁴⁸ Yhteys puutarhan ja keittiötilan välillä ilmenee kertomuksissa 1960-luvulle saakka. 1950-luvulla oman pihan puista saatiin omenoita, joista tehtiin suosikkivälipalaa, sokerissa mehustuneita omenalohkoja. Aineistoni kertomuksissa vielä 1960-luvulla lapset kutsuivat keittäjää etunimellä. Seuraavat kaksi esimerkkiä ajoittuvat 1950-luvulle, kun muutama ryhmän lapsista pääsi kerrallaan keittiöön avustamaan keittäjää:

Martta-tädin apuna saimme välillä olla. Syksyllä survottiin puolukoita ja joskus päästiin leipomaan. Martta-tädin ’puolukkapöperö’ oli todella suosittu jälkiruoka ja vanhemmat joutuivat kyselemään reseptiä, kun lapset vaativat sitä kotonakin. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 219.)

Sirkkusista (esikoululaisten ryhmä) muutama vuorollaan pääsi keittiöön auttamaan tiskien kuivaamisessa. Se tuntui ainakin minusta hyvin aikuiselta kun sai jutella Hilja-tädin kanssa. Samalla hän opetti käytännön asioita kuten kuinka veitsi kuivataan aina terää kohti, ettei viillä sormeensa. (HS:n muistitietokeruu 2018, 28.)

Vielä 1970-luvulla työtehtäviin kuuluivat päivittäin suoritettavat toimet sekä varsinaiset työtehtävät. Päivittäin tehtiin ruokailuun liittyviä tehtäviä, kuten ruokapöydän kattamista, ruuan jakamista, ruuan hakemista keittiöstä, käytettyjen ruokavälineiden poiskorjaamista, aiheutettujen vahinkojen siivousta (maidon kaatuminen, vellilautasen putoaminen) ja pöytien pyyhkimistä. Varsinaiset työtehtävät liittyivät kodinhoitoon, korjaus- ja kunnostustöihin sekä juhliin. Kotitaloustöitä olivat leipominen ja salaattien teko, vihannesten kuoriminen, astioiden pesu ja lattioiden lakaisu. Lisäksi harjoiteltiin omien vaatteiden ja lelujen huol-

⁴⁴⁸ Hanna Rothman sisäisti käytännöllisten töiden merkityksen opiskellessaan Saksassa Pesatlozzi-Fröbel Hausissa Henriette Schrader-Breymanin oppilaana. Hän kirjoitti vuonna 1896 Ellen Keyn ajatusten innoittamana kirjan *Det praktiska arbetets betydelse i kvinnans uppfostran: också ett inlägg i anledning af fröken Keys broshyr ”Missbrukad kvinnokraft”*.

tamista.⁴⁴⁹ Eräs kirjoittaja kertoo eloisesti nukenvaatteiden pesemisestä 1920–30-luvun vaihteessa:

Ala-aula pohjakerros, jossa oli vaatenaulakot, oli sementtilattia, sinne tuotiin pieniä puisia pesupunkkia. Me saimme pestä nukenvaatteita ja vesi roisku vaan. Selma-täti ohjasi ja valvoi. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 425.)

Vaikka muistot viittaisivat myös epämiellyttäviin, vaativiin tai raskaisiinkin kokemuksiin lapsuudessa, niihin otetaan vuosikymmenten jälkeen etäisyyttä ja tarkastellaan kerrontahetken kokemusten näkökulmasta. Muisteltaessa voidaan rakentaa menneitä tapahtumia uudelleen palvelemaan paremmin myöhempiä elämän tarpeita.⁴⁵⁰ Aikuisiän painavimmat elämäkokemukset ovat saattaneet jättää lapsuuden tärkeät tapahtumat varjoonsa. Muistojaan arvioiva aikuinen katsoo lapsuuteen laajemmin siihenastisen elämäkokemuksensa kautta. Näin esimerkiksi lapsuudessa tehdystä raskaastakin työnteosta ollaan aikuisuudessa kiitollisia. Työkasvatuksen avulla lastentarhalapsille pyrittiin opettamaan työn-teen malli, josta on voinut olla hyötyä myöhemmässäkin elämässä. Lastentarhan talousaskareet olivat myös linkki lastentarhan ja kodin välillä. Työkasvatuksen tavoitteena oli kehittää lapsissa ahkeruutta, kestävyyttä ja työniloa, jonka toivottiin laajenevan myös kodin piiriin.⁴⁵¹

Saara Tuomaalan mukaan negatiiviset muistot voivat olla kaksijakoisia. Kun lapsuuden muistoja vanhempien kurinpidosta katsotaan aikuisnäkökulmasta, muistetaan kyllä ruumiillisen kokemuksen kipeys, mutta itse rangaistusta pidetään oikeutettuna. Toisaalta lapsuusaikaa muisteltaessa voidaan tuoda esille myös lapsuusajan kurjuus ja vaikeat olosuhteet tai muistoja saattaa hallita jokin erittäin traumaattinen kokemus.⁴⁵²

1940-luvun työkasvatusta kuvaavassa kertomuksessa miespuolinen kirjoittaja perustelee lapsuudessa tapahtuneen toiminnan oikeutusta aikuisuudesta käsin. Koululaisten päiväkodin aikaiset työtehtävät 1940-luvun lastentarhassa palvelivat tärkeinä taitoina myöhemmin elämässä:

⁴⁴⁹ Viisi- kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat, 1975, 39–40.

⁴⁵⁰ Kortelainen 2008a, 9; Korkiakangas 1996, 35–36.

⁴⁵¹ Meretniemi 2015, 216–217.

⁴⁵² Sabbagh 2009, 2–3; Makkonen 2005b, 86–91; Tuomaala 2004, 327.

Kerran viikossa oli jokaisen aamuvuorolaisen⁴⁵³ tultava ajoissa keittiövuorolleen, jossa jokaisen oli kuorittava 10 perunaa päivän lihakeittoa varten. Miksi kymmenen? No siksi, että lastentarhan lapset eivät osallistuneet kuorintaan, mutta kuitenkin sopan syömiseen. Keittiö sijaitsi lastentarhan puolella ja ruokakuljetukset talojen välillä hoidettiin kaksipyöräisillä 'maitokärryillä'. Perunankuorimistaito jäi pysyväksi, sotaväen 'perunateatterissa' ämpärillisen kuoriminen hidastellenkin vei vähemmän aikaa kuin jonkun äidin paapoman pojan kymmenennen perunan saattaminen kuorettomaan tilaan. (SKS KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 2012, 103.)

Muistellessaan kirjoittaja voi sitoa menneisyyden kokemuksen osaksi nykyisyyttä, jolloin raskaskin työ voi näyttäytyä kerrontahetken näkökulmasta hyödyllisenä. Kirjoittaja voi tulkita "lapsityövoimana" toimimisen aikuisuudesta käsin esimerkiksi "rikkaina eväinä elämänvaellukseen".⁴⁵⁴ Lastentarhassa tehdyt työtehtävät eivät olleet raskaita toisin kuin esimerkiksi maatalon kotiaskaareet saattoivat olla. Työtehtäviä tehtiin muun toiminnan lomassa ja usein työ ja leikki yhdistettiin järjestämällä lastentarhoihin leikkihuoneita tai -nurkkauksia, joissa oli autenttisia, lapsen kokoon sopivia keittiövälineitä ja nukenhoitotarvikkeita kotileikkejä varten. Seuraavat kirjoitukset kertovat kotileikeistä 1950-, 1970- ja 1990-luvuilla Helsingissä.

Esimerkkikertomus 1950-luvulta:

Primulan lastentarha oli minunlaiselleni pikkutyölle ihmemaailma. Ihmettelin ihan oikeita esineitä, jotka olivat lapsille sopivankokoisia. Erityisesti keittiövälineet ovat jääneet mieleen. Oli pieni rautahella, irttonaisine hellanrenkaineen, pannuineen ja patoineen. Kotileikkiin oli aina tunkua. (SKS KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 453.)

Esimerkkikertomus 1970-luvulta:

Perinteitä ylläpidettiin hartaudella, leikkivälineet olivat täydellisiä kopioita aidoista työvälineistä: hevonen ja vetokärry, raudasta valmistettu hella, silitysrauta ja paistinpannu (HS:n muistitietokeruu 2018, 37).

⁴⁵³ Kouluissa toteutettiin vuorolukua, joten koululaisten päiväkodissa vietettiin se osa päivästä, jota ei oltu koulussa. Päiväkotitarjosi ruuan, läksyjen lukemisen ja muuta tekemistä aamu- ja iltavuorolaisille. SKS KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 104.

⁴⁵⁴ Järviluoma 2007, 72.

Esimerkkikertomus 1990-luvulta:

Sisällä salin perällä oli huone, johon sai pyytämällä mennä leikkimään kotia muutaman kaverin kanssa. Huone oli täynnä vaikka mitä ihanaa ja hienoa, mm. röyhelöinen kori täynnä muovisia kananmunia. (HS:n muistitietokeruu 2018, 129.)

Naispuolinen kirjoittaja kertoo kauppaleikin varustuksesta 1950-luvulla helsinkiläisessä päiväkodissa:

Kauppaleikki Sinikellojen ryhmässä oli myös hyvin suosittu. Siellä oli mm. ”oikeita” Fazerin suklaalevyjä (jonka sisältö uteliaalle osoittautui pahviseksi). (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 218.)



Kuva 42. Leikkihella, joka on tehty Högforsin hellan mallin mukaan. Kuva: Sakari Kiuru, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

Kuva 43. Pahvilla tai puulevyllä täytetyt suklaalevyt Pihlajan lastentarhasta Helsingistä. Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon esinekokoelma.

Kuva 44. Kotileikissä kaksi kotia on jaettu seinämällä, mikä mahdollisti lasten vierailut kotien välillä. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuvaus nukkeleikistä kertoo tyttöjen vahvasta toimijuudesta kotileikissä. Nukkeja pestiin, kuivattiin ja puettiin, silitettiin nukenvaatteita, valmistettiin ruokaa ja käytiin kyläilemässä.

Nukkeleikkihuone tuntui todella hienolta! Huoneeseen pystyi rakentamaan useita koteja, joissa sitten nukkeja hoitelimme. Tarhaan oli saatu uusia, hienoja silmiään aukovia ja sulkevia pitkätukkaisia nukkeja. Muistan erityisesti sen, kuinka pesimme, kuivasimme ja puimme nukkeja. Kävimme myös kylässä naapurissa nukkeinemme. Nukenvaatteita saattoi myös silitää. Tarhassa oli pieniä silitysrautoja, joilla me ’pikkuäidit’ nukenvaatteita huolsimme. Mieleeni on jäänyt myös vanha leikki-

hella, sellainen valurautainen, piippuineen ja hellanrenkaineen. (SKS, KRA 2012, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 381.)

Kasvatushistorioitsija Johannes Westberg toteaa, että 1900-luvun alkupuoliskolla fröbeliläisen lastentarhatoiminnan tavoitteena oli lasten liberaali ohjausjärjestelmä, jossa korostettiin lasten itseohjautuvuutta ja vapautta valita itse toimintaansa. Lastentarhaympäristö suunniteltiin houkuttelevaksi ja lasten kokoon sopivaksi. Lapset saivat itse valita tarvikkeita leikki- ja askartelukaapeista, jotka olivat lapsille sopivalla korkeudella ja vastaavasti käytön jälkeen asettaa ne taas paikoilleen.⁴⁵⁵ Tämä lasten itseohjautuvuutta korostava houkutteleva ja lapsen kokoon sopinut ympäristö tulee esille osassa aineistoni kertomuksia. Toisaalta Westbergin kuvailema fröbeliläinen ohjausjärjestelmä ei saa tukea muistitietoineistojen vastakertomuksista, joissa kerrotaan aikuisten hallitseman ympäristön saavuttamattomuudesta lapsille. Osa leikkivälineistä piti pyytää aikuiselta ja niiden käyttöön tarvittiin lupa.

Bo Lönnqvist toteaa, että näkökulma esineisiin voi olla pedagogisvälineellinen, sekä kriittinen että nostalginen. Leikkivälineet on valmistettu suurimmaksi osaksi aikuisten näkemysten mukaan, joita hallitsevat aikuisten käsitykset lapsista. Yleensä hyvä leikkimiljöö määrittyy aikuisen suunnittelemaksi, visuaalisesti miellyttäväksi, vaikka usein aikuisten pois heittämät esineet, ”oikeasti” käytössä olleet, ”ei-leikkivälineet”, saattavat olla lapsille merkityksellisempiä. Lönnqvist korostaa, että aito leikkiympäristö vaatii ympärilleen määrittelemätöntä tilaa, lasten itsenäisiä valinnanmahdollisuuksia sekä sattumanvaraista esineistöä.⁴⁵⁶ Kotona leikkivälineitä oli vähän ja lastentarhojen leikkivälineiden runsaus sekä lapselle sopiva koko herättivät ihastusta. Seuraavassa kuvassa lasten takana näkyy kotileikin rekvisiittaa 1960-luvun lopulta. Oikeat käyttötavarat, kuten herätyskello, lamppu ja lasinen maljakko yhdistettiin kotileikin leikkivälineisiin.

⁴⁵⁵ Westberg 2010, 63–65.

⁴⁵⁶ Lönnqvist 1992, 368–369; Laukka 1993, 12.



Kuva 45. Lapsia kotileikissä 1960-luvun lopulla. Kotileikin rekvisiittana on muun muassa kello, lampu ja lasimaljakko kukkineen. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 46. Tytöt leikkivät kotileikkiä leikkivälineinään oikeita kuparisia kahvipannuja 1940-luvulla. Kuva: Helsingin kaupunginmuseo.

Aineistoni kertomuksissa kuvaillaan oikeannäköisiä, lapsille sopivakokoisia esineitä, mutta myös itse kehiteltyjä, erityisesti ulkoleikeissä kuvattuja luonnonmateriaaleista tehtyjä leikkivälineitä. Sisäleikkien ”pikkuäitien” toiminnallisten leikkien ja lasten käteen sopivien oikeannäköisten leikkivälineiden kuvauksissa on usein nostalgisoiva ote. Kertomus voi olla myös kannanotto nykylasten leikkeihin ja siihen, että lapsilla ei ole ymmärrystä vanhoja aikoja ja tavaroita kohtaan. Tämä tulee esiin kertomuksessa, jossa lastentarhaopettajana toimiva muistelija kertoo löytäneensä hellan, jolla hän itse lapsena leikki samassa lastentarhassa: ”Mustasukkaisesti pidin huolta, ettei hellanrenkaat kadonneet nykylasten leikeissä” (SKS KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 381).

Keittäjä sosiaalisen tilan laajentajana

Harvoin ”pelkkä” ruoka tekee ateriasta muistettavan, sillä ruokailuun liittyy olennaisesti myös paikka ja sosiaalinen konteksti; läsnä olevat ihmiset, ruoan valmistajat, tarjoajat ja ruokaseura.⁴⁵⁷ Usein keittäjät toimivat merkittävässä roolissa lastentarhan lasten elämässä ja kertomuksissa 1930-luvulta 1960-luvulle keittiö yhdistyy ruoan tekemisen ja toisten huomioimisen paikkana. Toisinaan keittäjät asuivat lastentarhan yhteydessä ja lapsilla oli mahdollisuus vierailla keittäjän kotona.

Kertomuksessa helsinkiläisestä lastentarhasta 1930-luvulta lapset toimivat keittäjän apulaisina:

Saimme vuoroin olla Hanna-tädin apulaisia ja palkaksi saimme rusinoita, jotka olivat meille suurta herkkua (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 43).

⁴⁵⁷ Savolainen 2015, 268; Mäkelä, 2001.

Kuten myös kertomuksessa 1950-luvulta:

Kaksi lapsista toimi vuorotellen hänen [keittäjän] avustajinaan keittiö-apulaisina, he saivat esiliinat ja hiuksien suojaksi huivit. Muistan pitäneeni keittiöapulaisen tehtävästä. (HS:n muistitietokeruu 2018, 16.)

Kertomuksessa 1940–1950-lukujen vaihteessa helsinkiläisessä lastentarhassa lapset vierailivat keittäjän kotona:

Kävimme joskus kylässä keittäjän luona (lastentarhan puoleisessa osassa oli myös henkilökunnan asuntoja). [...] Hänen luonaan oli mukava tunnelma. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 252.)



Kuva 47. Lapset auttavat keittiössä vuonna 1952. Kuva: Helsingin Kaupunginmuseo.

Kuva 48. Lapsen aikainen aamu päiväkodin keittiön kippikattilassa vuonna 1991. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Erityinen, henkilökohtainen suhde keittäjään saattoi kantaa koko sen ajan, jonka lapsi oli lastentarhassa tai päiväkodissa. Yllä olevassa kuvassa aikaisin aamulla päiväkotiin tullut tyttö on nostettu keittiön kippikattilaan. Hän tarkkailee sieltä käsin keittäjän aamupuuhia ja odottaa muita lapsia saapuvaksi. Osa kokopäivälapsista tuli lastentarhaan hyvin aikaisin, kun vanhemmat menivät esimerkiksi tehtaalle aamuvuoroon töihin. Lastentarhanopettajan kertomuksessa Tampereen Amurin lastentarhasta 1950-luvulla suurin osa kokopäiväryhmän vanhemmista oli Finlaysonin tehtaalla töissä. Osa lapsista tuli jo kuuden jälkeen lastentarhaan. Tällöin oli kätevää, että samassa rakennuksessa asunut keittäjä otti vastaan ensimmäiset lapset.⁴⁵⁸ 1960-luvun lapsuuden kuvauksessa kirjoittaja kiteyttää lau-

⁴⁵⁸ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 391.

seessaan ”tarhassa tuoksui aina ruoka” sen merkityksen, minkä keittäjän kanssa vietetty aika ja erityiset tehtävät antoivat lastentarha-ajan kokemuksille:

Sitten oli vielä noustava kivirappuset ylös. Perillä oli kiltti keittäjätäti, jonka kanssa vietimme kahdestaan aikaa keittiössä. Muut eivät olleet vielä tulleet, kello oli ehkä vähän yli seitsemän. Kun keittäjätädillä oli syntymäpäivä, hän valitsi kaikista juuri minut puhaltamaan kynttilät kakaustaan (tai tekemään jonkin muun palveluksen, joka liittyi syntymäpäivään). Se oli siihenastisen elämäni huippuhetki. [...] Päivät olivat siis pitkiä, ehkä seitsemästä neljään, en ole varma. Mutta parasta oli tuo ystävällinen keittäjä, jolla oli aikaa vain minulle - vaikka tietenkin hän teki omaa työtään koko ajan. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 471–473.)

Keittäjillä on ollut merkittävä rooli aamulla aikaisin tulleiden lasten yksilöllisinä vastaanottajina, ruoan valmistukseen liittyvien tehtävien ohjaajina sekä vilkkaiden lasten henkilökohtaisina opastajina. Työtehtävän suorittaminen, jonka lopputuloksena valmistui vaikkapa välipala koko lapsiryhmälle, osoitti aikuisen luottamusta lapsiin ja kannusti yhteisen hyvän tekemiseen.

Yhteenveto

Olen edellisessä luvussa tarkastellut lastentarhan ja päiväkodin elettyä tilaa pihan ja lähiympäristön ryhmätilan, salin sekä keittiötilan kautta. Pihan ja lähiympäristön hyödyntäminen on ollut lastentarhojen perustamisesta lähtien tärkeä osa lastentarhojen pedagogista toimintaa. Terveydelliset näkökohdat puolsivat ulkona olemista. Lastentarha- ja päiväkotimuistoja leimasi aistimellisuus ja kokemusten ruumiillisuus erityisesti ulkotilojen osalta. Luonnonmateriaalit näkyvät ja tuntuvat pihaleikkien kuvauksissa kokemuskertomuksissa läpi vuosikymmenten.

Luontoon liittyviä kuvauksia esiintyy erityisesti niissä kertomuksissa, joissa ulkoilu ei tapahtunut lastentarhan omalla pihalla. Aineistossani korostuvat tietyt kivet, kalliot tai lumikasat leikin paikkoina. Lastentarhamatkat taittuivat ilman aikuisen valvontaa ja niiden aikana poikettiin paikkoihin, jotka olivat kiellettyjä, mutta vaarallisuudessaan kiehtovia seikkailu- ja leikkipaikkoja. Yhdessä kuljetut matkat syvensivät ystävyyksiä. Näkö-, haju- ja makuaistimusten kautta palautettiin mieliin muistoja myös lastentarhan lähiympäristön ulkopuolelle tehdyistä retkistä. Osittain kertomuksissa korostuu lapsuuden nostalginen kuvailu. Nostalgiaa sisältävissä kertomuksissa asiat olivat hyvin, toisin kuin tänä päivänä. Nostalgia ymmärretään usein kaipuuna jonnekin tiettyyn, jo kadotettuun paikkaan tai

lapsuuden viattomuuden aikaan. Nostalgian myötä varsinaiset aidot muistot saatavat sekoittua kaipuuseen ja muistoja kuvataan usein hyvin positiivisessa valossa.⁴⁵⁹ Toisaalta aineistossani kirjoitetaan myös negatiivisista kokemuksista, kuten pelon tunteesta, kun lastentarhamatkoja kuljettiin yksin.

Erotan tutkimusaineistosta kolme eri kerronnan tasoa, henkilökohtaisen, kollektiivisen ja institutionaalisen tason.⁴⁶⁰ Omassa tutkimuksessani henkilökohtainen kerronnan taso sisältää usein hetkellisiä tapahtumia ja voimakkaita aisti- ja tunnekokemuksia. Henkilökohtaiset muistelukertomukset ovat lyhyitä ja ne sisältävät usein vain yhden tai muutaman erillisen muiston. Henkilökohtainen muistelu alkaa tyypillisesti lauseella: ”Tämä on lähes ainoa muistoni...”, Lapsuuden muistelussa korostuu muistojen subjektiivisuus, tunnelataus ja ainutkertaisuus. Varhaisimmat muistot ovat usein visuaalisia mielikuvia, kuten varjo seinällä tai lehdet taivasta vasten. Kokemusten ainutlaatuisuus ja omakohtaisuus ilmenee ”suuren kertomuksen” sisällä. Oman henkilökohtaisen tilan merkitys näkyy vahvasti muisteluaineistossa. Kokemukset liittyvät usein vahvoihin tunteisiin, kuten ulkopuolisuuden kokemukseen lapsiryhmässä tai ihastumisiin. Ruokaan ja ruokailuun liittyvät muistot ovat lähes aina henkilökohtaisia. Keruuaineistossa ruokaan liitetään maku- haju ja näköaistimuksia sekä myös voimakkaita ruumiillisia kokemuksia. Ruumiilliset tuntemukset liittyvät muisteliijoilla myös intiimeihin tilanteisiin, kuten nukkuminen, johon liittyy myös riisumista ja pukemista, iholle menemistä.

Yhteisöllisellä kertomustasolla tarkastellaan toistuvia, yhteisiä, mutta yleisluontoisia toimintoja, kuten me-muodossa kerrottuja arkipäivän leikkejä yhdessä kavereiden kanssa. Tutkimuksessani kollektiivinen kerronta vaihtelee yksittäisten kertomusten osalta, mutta myös kertomuksen sisällä, minämuotoisesta me-muotoiseen kerrontaan. Valtaosa toiminnasta kerrotaan me-muodossa. Lastentarhalapsuuden muistoissa korostuu lapsiryhmän ja kavereiden merkitys sekä leikit ja päivittäinen toiminta. Osa tutkimusaineistoni muisteliijoista kirjoittaa toiminnalliset muistot passiivimuodossa.

Osa muisteliijoista on lastentarhanopettajia, joten muistelun aihepiiri on heille jo ammattinsakin puolesta tuttu. Heidän kertomuksensa lähenevät usein yleistä, kollektiivista muistelua, kuten esimerkiksi silloin, kun kirjoittajat kuvailevat lastentarhatoiminnalle tyypillistä pöydän ääressä työskentelyä. Muistojaan arvioiva aikuinen katsoo lapsuuteen laajemmin koko elämän kokemuksensa kautta. Muisteltaessa voidaan koostaa menneitä tapahtumia uudelleen palvelemaan paremmin myöhemmän elämän tarpeita. Esimerkiksi työkasvatuksen avulla lapsuudessa opittiin työnteon malli, josta on voinut olla hyötyä myöhemmässä-

⁴⁵⁹ Jouhki & Vehkalahti 2021, 135; Hytönen 2013, 7; Vilkkö 2007, 14.

⁴⁶⁰ Ks. taulukko 7 tutkimukseni kerronnantasoista. Portelli 1997; Schacter 2001; Arbaeus 1993.

kin elämässä. Tutkimusaineistossani kertomusten tytöt kuuluivat sääntöjen noudattajiin ja ylläpitivät näin lastentarhan sosiaalista järjestystä. Näissä kertomuksissa kuvaillaan ”mallilapsen” roolin ominaisuuksia ja ne heijastelevat aikuisten odotuksia lastentarhan toimintaympäristössä.

Usein henkilöt ovat käyneet uudelleen lapsuutensa lastentarhassa tai myöhemmin elämässä saaneet uusia näkökulmia varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tai toteutumiseen ammatin myötä, vanhempana tai isovanhempana. Osassa kertomuksia näkyy kertoja-minän näkökulma, esimerkiksi itsekkin päiväkodissa työskennelleen opettajan näkökulmana. Usein juuri varhaiskasvatuksen ammattilaiset peilaavat muistojaan myös kerrontahetken todellisuudesta tai työelämänsä varrella tapahtuneista havainnoista käsin institutionaalisella kerrontatasolla. Kirjoituksissa näkyy tällöin usein aihepiiriä arvioiva ote.

6 Lastentarhatilassa tapahtuneet murrokset ja jatkuvuudet

Tarkastelen tässä luvussa lastentarha- ja päiväkotitilassa tapahtuneita murroksia erityisesti neljän lastentarhassa ja päiväkodissa sijaitsevan fyysisen tilan, pihan ja lähiympäristön, ryhmätilan, salin sekä keittiön, näkökulmasta. Tavoitteenani ei ole muodostaa historiallista jatkumoa lastentarha- ja päiväkotitilojen muutoksesta, vaan etsiä niitä murroskohtia ja osittain myös jatkuvuuksia, joita muistitieto- ja viranomaisaineistoista nousee esille Sojan kolmannen tilan (*third space*) käsitteen⁴⁶¹ näkökulmasta tarkasteltuna. Muistitietoaineisto sisältää lastentarhalapsuudesta 1930–2000 välisenä aikana kirjoitettujen entisten lasten, mutta myös työntekijöiden ja lasten vanhempien 2000-luvulle asti ulottuvia kokemuskertomuksia. Syvennän ja kontekstoin muistitietoaineistoja ajallisesti julkishallinnon asiakirjojen viralliseen tietoon. Viranomaisaineistoa edustavat laki- ja komiteamietinnöt sekä viralliset suunnitteluohjeistukset.

Etsin kollektiivisia merkityksiä, arvoja ja lastentarhan kulttuurisen tilan symboleja *Lastentarha*-lehden artikkeleista sekä suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavista opaskirjoista, joita on käytetty työssä ja koulutuksessa. Hyödynnän analyysissäni tilojen tarkastelua vertikaalin ja horisontaalisen tason näkökulmasta Elina Pajun väitöskirjassaan *Lasten arjen ainekset – Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa* esittämän jaottelun mukaisesti.⁴⁶² Olen kiinnostunut siitä, mitkä eri tilat ovat olleet lasten käytössä eri aikoina ja miten joistakin tiloista tulee kiellettyjä ja jotkut lasten käyttöön tarkoitettut tilat laajenevat. Tämän lisäksi kiinnostukseni kohdistuu lastentarha- ja päiväkotiympäristön ulkopuolelle, jolloin tutkimuksen kohteena on lähiympäristö ja siinä tapahtuneet muutokset lasten reviiressä. Tarkastelen myös vertikaalia tasoa, miten tila jaetaan lasten ja aikuisen korkeudella. Erityisesti olen kiinnostunut lasten omaa mittakaavaa edustavasta ympäristöstä ja lasten omista tiloista. Liitteessä neljä esittelen kehikon, jota olen käyttänyt apuvälineenä rakentaessani tätä lukua (liite 4).

6.1 Murrokset ulkotilan rajapinnassa

1900-luvun alkupuolella suomalaisten lastentarhojen ulkotilat olivat monesti puutteellisia tai välitöntä pihaa ei ollut lainkaan. Vuonna 1919 alkaneilla tarkastuskäynneillään lastensuojelun tarkastaja Elsa Borenius havaitsi lastentarhan

⁴⁶¹ Ks. luku Tilallinen käänne – kolmannen tilan käsite, sivut 46–50.

⁴⁶² Paju 2013.

sisätilojen lisäksi puutteita myös ulkotiloissa. Boreniuksen mukaan lastentarhoilla oli käytössään pihamaata tai lähellä olevia avonaisia leikkipaikkoja, mutta harvoin omaa pihaa. Ulkoilun merkitys huomioitiin jo vuonna 1928 *Lastentarhan ohjesäännössä* lastentarhojen toiminnasta. Ohjesäännön mukaan erityisesti lasten päivittäiseen ulkoiluun oli kiinnitettävä huomiota, mikäli olosuhteet sen sallivat ja sää ei sitä estänyt.⁴⁶³ Tuolloin pihojen fyysistä ulkonäköä ja toimintavälineisiin tai lasten valvontaan liittyneitä kysymyksiä ei pidetty olennaisina tarkastelun kohteina. Tärkeintä oli taata lastentarhoille oma piha ja riittävät ulkoilumahdollisuudet, kuten lastentarhanjohtaja Rakel Lauha *Lastentarha*-lehdessä 1940-luvulla painotti:

Ihanteellinen toivomus olisi, ettei lastentarhaa saisi koskaan perustaa sellaiselle paikalle, missä ei ole omaa pihaa. Hyvällä tahdolla voidaan kuitenkin vaikeissakin olosuhteissa järjestää ulkoilukysymys niin, ettei lasten terveys kärsi, sillä lapsihan kaipaa raitista ilmaa, aurinkoa ja liikuntaa kuin kukka valoa ja lämpöä.⁴⁶⁴

Ulkoleikkien tilallinen rajaaminen – leikit aidan sisä- ja ulkopuolella

Aineistossani on useita kokemuskertomuksia ulkoilujärjestelyistä lastentarhan oman pihan ulkopuolelta. Kun omaa pihaa ei ollut, lapset ja opettajat lähtivät leikkikentälle, urheilukentälle tai läheisen metsän reuna-alueelle ulkoilemaan. Naispuolinen kirjoittaja kertoo lastentarhan ulkoilujärjestelyistä 1960-luvulla Helsingin keskustassa:

Sepänpuistossa käytiin ulkoilemassa. Sinne mentiin ja sieltä tultiin tietysti parijonossa – mitään kiinnipitonarua en kyllä muista. Olimme varmaan kiltisti jäykässä parijonossa ilman mitään narujakaan. Edellä olevan niskaa piti katsoa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 473.)

Miespuolinen muisteli kertoo ulkoilusta Helsingin keskustassa 1940-luvulla:

Päivisin kävimme leikkimässä Marjankadun puolella tyhjällä tontilla kerrostalojen välissä. Sinne mentiin parijonossa opettajien saattamina Vironkadun kautta. Se piha oli oikein mukava, kun siellä saattoi tehdä kaikenlaista jännää. (HS:n Muistitietokeruu 2018, 20.)

⁴⁶³ von Bonsdorff & Tunkelo 1928, 72.

⁴⁶⁴ Lastentarha 3/1945, 33–34.



Kuva 49. Lastentarhan lapsia menossa hoitajineen Eläintarhantien ja Säästöpankinrannan kulmauksessa olevaan Tokoinrannan puistoon vuonna 1970. Lapset kulkivat jonossa narusta tai aikuisen kädestä kiinni pitäen. Kuva: Eeva Rista, Helsingin kaupunginmuseo.

Äiti muistelee 1960-luvulla lastentarhaa käyneen lapsensa ulkoilumahdollisuuksia entiseen kivijalkakauppaan perustetussa lastentarhassa Kouvolassa:

Minkäänlaista leikkipaikkaa tai edes oleskelutilaa ei ollut tarhan piha-alueella. Lapset piti viedä läheiselle hiekkakentälle ulkoilemaan. Se ei ollut mikään leikkikenttä vaan tyhjä tontti, josta oli risut raivattu reunamille ja maa-alue osittain tasoitettu hiekalla. Mitään aitaa ei alueen ympärillä ollut. Tontin reunamilla oli myös puita ja suuria kiviä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 354.)

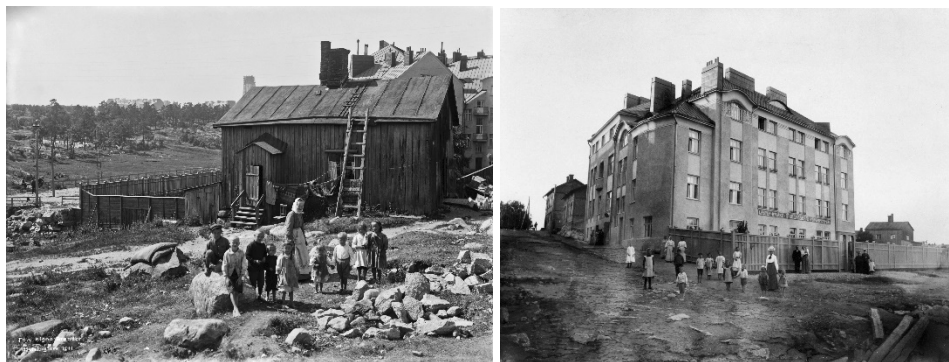
Kuitenkin useimmilla varsinaisesti lastentarharakennuksiksi suunnitelluilla lastentarhoilla oli oma piha osana kokonaisuutta, kuten vuonna 1908 toimintansa aloittaneella Ebeneserin lastentarhalla. Aidan sisäpuolella vallitsivat lastentarhan säännöt ja ne ulottuivat jossain määrin myös aidan ulkopuolelle, missä lapset ilman aikuisen valvontaa joutuivat arvioimaan, mitä seurauksia sääntöjen noudattamisesta tai noudattamatta jättämisestä saattaisi aiheutua. Aita määritteli myös sosiaalista tilaa, sitä, kenellä oli pääsy aidan sisäpuolelle.

Raja joko konkreettisenä aitana, seinänä tai symbolisena muurina kontrolloi aina sisä- ja ulkopuolisen välistä suhdetta. Raja voi olla pysyvä tai alati muuttuva ja se erottaa ja jakaa ihmisiä meihin ja muihin, omiin ja vieraisiin.⁴⁶⁵ Lasten-

⁴⁶⁵ Junkala 2000, 96.

tarha- ja päiväkotitilaa tarkasteltaessa lastentarhan aita muodosti ja muodostaa edelleen konkreettisimman rajan sisä- ja ulkopuoliseen maailmaan.

Signe Brander (1869–1942) kuvasi vuonna 1908 valmistuneen Ebeneserin lastentarhan aita kiinnostavasta näkökulmasta. Ebeneserin aita erotti konkreettisesti ulkopuolisen maailman ja lastentarhan alueen toisistaan. Kuvan ottamisen aikaan vuonna 1911 Kallio oli hyvin maalaismaista puutaloaluetta. Eri-ikäiset lapset kulkivat isoissa ryhmissä itsenäisesti ja aivan pientenkin lasten reviiarit olivat laajoja. Ebeneserin lastentarhan toiminnan alkua ajoilta on kuvauksia siitä, miten vaikeaa lasten oli aluksi tottua lastentarhan sääntöihin. Heidän oli pysyttävä aidan sisäpuolella koko lastentarhassa vietetty aika ja toimittava lastentarhan sääntöjen mukaisesti. Lastentarha-ajan ulkopuolella lasten toiminta oli levittäytynyt laajalle alueelle ympäri Kalliota.⁴⁶⁶



Kuva 50. Vaasankatu 2, puutalo kuvattuna vuonna 1911. Takana näkyy Ebeneserin lastentarhan aita omana alueenaan. Koko muu ympäristö on ollut lasten käytössä. Kuva: Signe Brander, Helsingin kaupungin museo.

Kuva 51. Ebeneser-talo aitoineen vuodelta 1908. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Esimerkki lasten totuttelemisesta lastentarhan sääntöihin on julkaistu *Ebeneser-koti*-kirjassa vuonna 1923:

Sittemmin totutettiin tämä ensimmäinen parvi lastentarhan tapoihin ja kasvatuksen ensi alkeisiin – muutamille lapsista vallon uuden uutukaisiin! Niinpä ei ollut esim. tarkoitus, että olisi livistetty tuossa tuokiossa läheiseen metsikköön kunhan päästiin pihalle väliaikaa pitämään, niin kuin oli tapahtunut ensimmäisenä päivänä lasten ollessa ulkona, jolloin 'Betty-täti' oli saanut lähteä saman tien perässä 'Hanna tädin' rientäessä

⁴⁶⁶ Muun muassa Paula Eerola-Pennanen (2009) on tutkinut tätä Sörnäisten lastentarhaikäisten lasten toimintaa lastentarhan ulkopuolella.

soittokello kädessä apuun keräämään, kutsuen ja kehoitellen, jälleen koolle noita hajaantuneita pikku lampaita.⁴⁶⁷

Ebeneserin aita ei toiminut ainoastaan fyysisenä rajana siirryttäessä kotiympäristöstä lastentarhan alueelle. Lastentarhan aita symboloi myös kulttuurisen tilan muutosta. Kun lapsi astui lastentarhan aidan sisäpuolelle, hän pelastui lastentarraideologian mukaisesti uhkaavalta maailmalta ja pääsi nauttimaan virikkeellisestä ympäristöstä verrattuna lasten ankeaan ja vaaralliseen kotiympäristöön. Tätä dikotomista jaottelua turvallisen lastentarhaympäristön ja vaarallisen kotiympäristön välillä käytettiin perusteluna lastentarhojen tarpeellisuudesta erityisesti työläisasiunalueilla, kuten Hanna Rothmanin Helsingin kaupunginvaltuustolle vuonna 1888 jättämän anomuksen perusteluista voidaan päätellä:

Surullista ja erikoisen varteenotettava tosiasia on, etteivät työläisluokkaan kuuluvat vanhemmat ankarassa työssä kun tavallisesti koko päivän ovat, voi omistaa lapsilleen sitä huolenpitoa ja valvontaa, joka varsinkin aikaisempina ikävuosina on niin välttämätöntä. Vanhemmilla lapsilla on koulunsa ja läksynsä, joihin menee varsin suuri osa päivästä, mutta pienokaiset, jotka eivät vielä ole saavuttaneet kansakoulun määrättyä seitsemän vuoden ikärajaa, kuinka he viettävät päivänsä? Tavallisesti pihalla tai kadulla, missä rajusti ja hillittömästi temmeltävät usein keskenään kiistellen ja riidellen.⁴⁶⁸

Lasten turvalliseen ympäristöön liittyvät kysymykset ovat säilyneet pitkään keskusteluissa. Vuonna 1933 lastentarhanopettajaksi valmistunut opiskelija kirjoittaa *50 vuotta Lastentarhaseminaarityötä* -kirjassa vuonna 1942:

Ebeneser, mikä omalaatuinen suljettu yhteiskunta keskellä arkista Sörnäistä! [...] Vain lauta-aita eroittaa sen kadusta, kivierämaasta, vuokra-kasarmeista. Miten erilaista onkaan aidan tällä puolen! Kukkaset heloitavat ja hymyilevät, vanha vaahtera levittää varjoaan, ilmakin tuntuu täällä raikkaammalta ja puhtaammalta. Tälle puolen aita kuuluvat lapset.⁴⁶⁹

Tutkimusaineistossani erityisesti 1930–1960-luvun kertomuksissa kuvaillaan lapsuuden laajoja reviirejä. Ne olivat mahdollisia joko itsenäisesti kuljettujen

⁴⁶⁷ Alander 1923, 35.

⁴⁶⁸ Alander 1923, 14.

⁴⁶⁹ Kaila 1942, 53.

lastentarhamatkojen tai lasten laajempien ulkoilupaikkojen johdosta. Kaupunkien keskustassa hyvinkin pienet lapset kulkivat lastentarhamatkoja yksin, isompien sisarusten tai kavereiden kanssa itsenäisesti ilman aikuisen seuraa. Vielä 1970-luvun lopulla erityisesti isommat esikouluikäiset lapset kulkivat päiväkotimatkoja yksin tai kaverin kanssa varsinkin rauhallisilla alueilla, kuten kertomuksessa Kajaanista vuonna 1979:

Matkaa päiväkotiin oli noin kilometrin verran kotoamme omaa asuinkatuamme pitkin. Kävelin sinne yhdessä naapurin pojan kanssa, Minut haiki toisella luokalla oleva veljeni, joskus sisko, joka kävi kuudetta luokkaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 359.)

1950-luvun Helsingissä valvotun ulkoilun tarve vaihteli päiväkodin sijainnin sekä erityisesti turvallisuuskäsitteiden mukaan. Esikaupunkialueilla lastentarhan ja kotien pihat olivat lähes samaa aluetta. Lapset jatkoivat ulkoilua lastentarhapäivän jälkeen samassa pihassa ilman valvontaa ja siten lastentarha-aikana tapahtunut valvonta saattoi tuntua tarpeettomalta. Jos lapset sen sijaan ulkoilivat esimerkiksi läheisen leikkipuiston pihalla ja matka sinne arvioitiin vaaralliseksi, lastentarhanopettajat pitivät huolta lapsista ulkoilun aikana.⁴⁷⁰ Raja valvonnan ja lasten vapaan itsenäisen ulkoilun välillä oli vaihteleva ja harkinnanvarainen. Raja lastentarhan pihan ja sitä ympäröivän lähialueen välillä oli niin ikään häilyvä. Portit saattoivat puuttua kokonaan ja rajat kerrottiin lapsille kuvailemalla erilaisia maamerkkejä, puita ja kiviä tai piirtämällä merkkiviivoja esimerkiksi puuttuvan portin paikalle tai pihatielle kohtaan, jota ei saanut ylittää. Lastentarhanopettaja kertoo, että 1970-luvulla piha-aitojen puuttuessa oli vain näkö- ja kuuloetäisyys:

Lastentarha-aluetta ympäröi puuaita, porttiauukot etu- ja takapihalla, mutta portteja ei ollut. Toimintakauden alussa lapsille piirrettiin portin paikalle viiva maahan ja kerrottiin, ettei siitä saa mennä yli luvatta. Porttiviiva piirtyi lasten mieliin, luvatta portista he eivät menneet. (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 148.)

470 Ote muistiosta 17.2.1956, 3, Ekf 4, EBE.



Kuva 52. 1940-luvulla lastentarhassa Helsingissä ollut kirjoittaja muistelee: "Leikkikoululaiset ulkoilivat päivittäin Hesperian puistossa, jota sanoimme Alapuistoksi ja jonne mentiin Mannerheimintien yli tiukasti järjestäytyneenä viuhkamaisena ryhmänä" (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 246). Kuva: A. Salonen, Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 53. Lapset leikkivät isossa lumikasassa. Lastentarhan aita peittyi lumikasan alle ja pääsy viereiselle kadulle on lasten ulottuvilla. Kuva: Erkki Salmela, Helsingin kaupunginmuseo.

Lapset ulkoilivat lastentarhassa vapaasti 1970- ja vielä 1980-luvullakin riippuen päiväkodin sijainnista ja liikenteen määrästä alueella. Isommat lapset saivat erivapauksia mennä aidan ulkopuolelle metsään tai ulkoilupaikka itsessään oli esimerkiksi urheilukenttä tai metsänreuna, jossa ei ollut aitoja. Jos päiväkotialue oli rajattu aidoilla, ne olivat matalia, eivätkä estäneet lasten pääsyä aidan toiselle puolelle. Säännöt olivat lasten tiedossa, kuten kertomuksessa 1990-luvun alusta:

Aidasta olisi koska tahansa voinut kiivetä yli tai mennä läpi. Portti oli rikki varmasti vähintään kuukausia. Koulun puoleinen reuna oli täysin aitaamaton, samoin kulku henkilökunnan parkkipaikalle. Silti lapset tiesivät, missä rajat kulkevat, eikä kukaan rikkonut niitä. (HS:n muistitietokeruu 2018, 137.)

Harkinnanvaraisuutta pihavalvonnassa, matalia tai olemattomia aitoja ja jo pien-tenkin lasten itsenäistä pihalla oloa myös ilta-aikaan voidaan pitää seikkoina, jotka tekivät lasten karkaamisen lastentarhoista ja päiväkodeista helpommaksi ja arkipäiväisemmäksi kuin tänä päivänä. Varsinkin Helsingin Sanomien keräämässä aineistossa tästä on lukuisia esimerkkejä, kuten seuraava 1990-luvulla tapahtuneen karkaamisen kuvaus:

Kun karkasimme parhaan kaverini kanssa tarhasta, kiipesimme aidan yli ja menimme ison tien toiselle puolelle eskari Taneliin hakemaan siskol-tani kotiavaimia, jotta pääsisimme kotiini leikkimään barbeilla. Siitä saimme torut, koska neljävuotiaat eivät saaneet ylittää isoja autoteitä omin päin. 90-luvulla kyllä saivat muuten mennä ja tulla ilman vanhem-

pia paljon vapaammin, Kotona pihan lapset leikkivät viereisissä metsissä jo 4-vuotiaasta ylöspäin ilman vanhempia. Silloin Helsingin metsissä asui vielä paljon pultsareita, joten metsistä löytyi kaikenlaista jännittävää röllimäistä rompetta, jolla oli jännä leikkiä. (HS:n muistitietokeruu 2018, 46.)

Myös puissa kiipeämisen salliminen mahdollisti erilaisen näkökulman lasten leikkeihin ja toimintaan. Puuhun kiipeäminen tarjosi eräälle kirjoittajalle paikan rauhaan ja yksinoloon 1950-luvulla Helsingissä puisessa huvilassa sijainneen lastentarhan suurella pihalla:

Yksi rakkaimmista muistoistani on tarhan pihalla kasvanut suuri vanha koivu, jonka jykevään oksanhaaraan kiipesin varsinkin silloin kun minulla oli paha mieli tai kun halusin rauhaan muiden lasten hälinästä. Olin antanut koivulle nimen Vanhus. Toin sille kukkakimppuja ja juttelin salaisuuksiani. Tuosta ajasta lähtien ”vanhus” on ollut minulle kaunis ja lohdullinen sana. (HS:n muistitietokeruu 2018, 142.)

Omaa pitkää työuraansa (1969–1998) muisteleva lastentarhanopettaja, kuten moni muukin erityisesti oman lapsuutensa maaseudulla viettänyt kollega, antoi luvan puissa kiipeilyyn. Säännöt kiipeämiseen olivat kuitenkin tarkat:

Ketään ei nosteta, puuhun pitää itse päästä ja merkkioksaa ylemmäs ei ole lupa kiivetä. Joskus sai opettaja kiivetä auttamaan oksanhankaan juuttuneen poikaviikarin alas. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 148.)

Vaikka lastentarha- ja päiväkotirakennusten yhteyteen suunniteltiin vähitellen omia, aidattuja pihvoja, lasten tutustuminen lähiympäristöön ja pidemmällekin jatkui retkien muodossa. Retkillä lapset saivat omiin havaintoihin perustuvia elämyksiä ja kokemuksia sekä virikkeitä. Esimerkiksi 1970-luvulla tutustumiskäyntejä tehtiin monenlaisiin kohteisiin käsiteltävän keskusaiheen teeman mukaisesti, muun muassa työpaikoille, liikenteeseen ja tiedonvälitykseen liittyviin paikkoihin tai luontoon.⁴⁷¹ Retket toimivat linkkinä lasten ja päiväkodin suljetun maailman sekä ulkomaailman välillä. Ne ovat olleet ja ovat edelleen tärkeä osa lastentarha- ja päiväkotitoimintaa.

Aineistossani lapsuudessa tehtyjä retkiä kuvataan 1930-luvulta 2000-luvulle. Kertomukset sisältävät muistoja eri vuodenaikoina tapahtuneesta toiminnasta

⁴⁷¹ Laukkanen, Lihr & Salpakivi 1979, 132–133.

sekä vahvoja aistikokemuksia. Mieslastentarhanopettaja muistelee aikaansa eräässä itähelsinkiläisessä päiväkodissa heti valmistumisensa jälkeen. Itse lapsuutensa samalla alueella viettäneenä hän tunsi maaston ja hänellä oli vahva emotionaalinen suhde paikkaan. Kirjoittaja ottaa kantaa myös kerronta-aikana vallitsevaan turvallisuuskulttuuriin ja arvioi 1980-lukua aikana, jolloin lasten annettiin toimia vapaammin kuin tänä päivänä. Päivittäinen retkeily lähiympäristössä oli ratkaisu pienen pihan haasteisiin:

Lasten kanssa puuhattiin kaikenlaista. Itse olin lapsuuteni viettänyt Pihliksessä ja tunsin metsät ja kulmat kuin omat taskuni. Päiväkodin varsinainen piha oli tosi pieni, joten retkeilimme päivittäin. Yleensä retkellä oli mukana ryhmän päiväkotiapulainen. Sodan aikaisissa vallihaudoissa koluttiin lasten kanssa; kesällä leikittiin sotaa ja talvella kasattiin lunta kinoksiksi ja hypättiin vallihaudan päältä lumikasaan. 80-luvulla lapset saivat olla lapsia ja nauttia pienistä vaaroistakin. Muutamia pikku haave-reita sattui, mutta vanhemmat eivät koskaan moittineet saati uhanneet oikeusjutulla vaan olivat tyytyväisiä, kun lapsilla oli hauskaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 221.)

Päiväkoti aikaansa 1990-luvulla muistelleen kirjoittajan kertomuksessa korostuu tihentynyt tunnelma ja miespuolisen työntekijän ihannointi:

Aika ajoin Osku vei meidät Kitisen varteen katsomaan jotain, mikä on iskostunut mieleeni hyvin. Vaahtopäätä. Lakattu puinen, ja lie monimet-rinen komistus oli niin vanha venhe, etten usko, että se liikennöi enää. Tuolloin se oli kuitenkin meidän suosiossamme ja paloimme halusta päästä Oskun kyytiin hipomaan sormillamme Kitisen pintaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 300.)

Luonto on retkillä vahvasti esillä, samoin jännityksen tunne, joka tulee esiin erityisesti miespuolisten kirjoittajien kertomuksissa.

Kaupungeissa tapahtuneet muutokset, liikenteen vilkastuminen, autojen lisääntyminen ja kulkuväylien leventyminen aiheuttivat keskustelua myös lastentarhojen pihaympäristöjen turvallisuudesta ja ylipäättään lapsille sopivista ympäristöistä. Jyväskylän seminaariosaston onnittelutervehdyksessä 60 vuotta täyttäneelle Ebeneserin seminaarille vuonna 1952 esiteltiin keskusaihetta ”Lapsi liikenteessä”. Jyväskylän seminaariosaston johtaja Tellervo Keinänen kirjoitti liikenteen turvattomuuden lisääntymisestä vaatien lapsille kahta vaikeasti yhtä aikaa toteutettavaa vaatimusta, turvallisuutta ja elävää elämää:

Siitä syystä [lasten turvattomuuden lisääntyessä] haluamme rakentaa lapsen oleskelu- ja leikkipaikan ympärille mahdollisimman turvallisen aitauksen, joka turvaa hänet liikenteen vaaroista. Hänen kasvuympäristönsä pyrimme saattamaan lähelle luontoa ja elävää, erikoistumatonta elämää.⁴⁷²

1980-luvulla *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* hyvän pihan kriteeriksi määriteltiin sen houkuttelevuus monipuoliseen toimintaan. Pihassa tuli erottua eri-ilmeisiä osa-alueita, muusta pihasta erottuvia nurkkauksia, istutuksilla suojattuja soppia ja alueita eri leikkeihin. Piha antoi mahdollisuuksia eri vuodenaikojen mukaiseen tekemiseen; lämpiminä vuodenaikoina sisällä tapahtunutta toimintaa, kuten esimerkiksi lounasruokailun tai liikuntahetken, saattoi siirtää ulos. Kasvimaat tarjosivat lapsille tilaisuuksia osallistua työtehtäviin ja talvisin oli parhaimmillaan mahdollisuus hiihtämiseen, luisteluun ja mäen laskuun.⁴⁷³

Sosiaalihallituksen antamassa *Päiväkodin toimitilojen suunnittelu* -ohjeistuksessa vuodelta 1980 päiväkotia varten piti varata tonttialaa itse rakennuksen lisäksi ulkoleikkipaikoille ja maastoalueelle. Ulkoleikkipaikat suunniteltiin erikseen alle 3-vuotiaille ja yli 3-vuotiaille ja ne tuli jakaa rakentelu- ja liikuntaleikeille varattuihin alueisiin. Maastoalue voitiin varata myös puisto- tai viheralueelta, mikäli se on välittömässä yhteydessä päiväkodin piha-alueeseen.⁴⁷⁴ Kokemuskertomuksissa kuvaillaan näitä päiväkodin välittömässä läheisyydessä olleita metsäalueita, joihin erityisesti isommilla lapsilla oli pääsy. Pihalla tuli olla tarpeeksi vapaata, esteetöntä leikkitilaa sekä luontoa ja sen oli oltava maastonmuodoiltaan monipuolinen.

⁴⁷² Keinänen 1952, EKj 1, EBE.

⁴⁷³ Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31, 170–171.

⁴⁷⁴ Päiväkotien toimitilojen suunnittelu 1980, 14.



Kuva 54. Lapset tarkkailemassa aidan ulkopuolella tapahtuvaa roskalaatikoiden tyhjentämistä 1970-luvulla. Pienimmät lapset seuraavat aidan raosta, yksi on kiivennyt aidan päälle. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 55: Lasten kiinnostuksen kohteet ovat pysyneet osittain samoina, kuten kuva vuodelta 2020 todistaa. Aidan ominaisuuksiin liittyvät määräykset ovat muuttuneet ja kiipeäminen aidan päälle ei ole mahdollista. Kuva: Sari Kattainen.

Tänä päivänä päiväkodin ulkoalueiden turvallisuusvaatimukset ovat tiukat. Vuoden 2010 suunnitteluohjeissa ulkotilojen osalta määritellään aidan ominaisuudet ja mitat tarkasti. ”Aidan korkeuden tulee olla vähintään 1200 mm. [...] Missään aitatyypissä, materiaalista riippumatta, ei saa olla vaakasuoria rakenteita tai kuvioita, jotka tekevät kiipeilyn mahdolliseksi. Yläreunan profilointi ei saa houkuttaa kiipeilemään, tasapainoilemaan tai istumaan. [...] Portin lukituksen tulee olla sellainen, etteivät lapset saa sitä helposti auki.”⁴⁷⁵ Esimerkkinä olevassa kuvaparissa vasemmanpuoleisessa kuvassa yksi lapsista on kiivennyt aidan päälle, jotta pääsisi paremmin tarkkailemaan aidan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Oikeanpuoleisessa kuvassa riittävän korkea aita takaa turvallisuuden. Vallitsevien turvallisuussääntöjen mukaiset aidan ominaisuudet estävät aidan päälle kiipeämisen.

⁴⁷⁵ Rt-96–11003 2010, 27.

Vanhempien rooli lastentarhamatkojen varmistajana

Päiväkoti ja erityisesti sen useimmiten aidattu piha-alue muodostaa fyysisenä tilana rajatun kokonaisuuden, joka jakaa päiväkodin ja ulkomaailman erilleen. Päiväkodin alueelle pääsyä sekä siellä tapahtuvaa toimintaa kontrolloidaan.⁴⁷⁶ Vielä 1980-luvulla viralliset dokumentit käsittelivät päiväkotimatkoja lähinnä kaavoituksen ja liikennejärjestelyiden näkökulmasta ja niissä pohdittiin päiväkotien sijaintia yhdyskuntarakenteessa. Päiväkodin toimitiloja suunniteltaessa piti huomioida, että lasten ja vanhempien kulku päiväkotiin oli miellyttävä ja turvallinen. Lisäksi oli hyvä pitää mielessä, että osa viisi-kuusivuotiaista lapsista kulki päiväkotiin itsenäisesti.⁴⁷⁷ Ennen 1980-lukua ohjeistuksia lastentarhamatkoille ei mainita virallisissa dokumenteissa.

Itsenäisesti kuljettuja lastentarhamatkoja kuvaillaan kokemuskertomuksissa paljon aina 1970-luvulle saakka. Tilanteet vaihtelivat ja toisinaan olosuhteet pakottivat lapsia kulkemaan yksin myös kaupunkialueilla, vaikka se oli vaarallista. Vilkaasti liikennöityjen katujen ylityksiin tarvittiin välillä vieraan aikuisen apua. 1960-luvun kertomuksessa kirjoittaja, jonka äiti työskenteli tehtaassa, joutui kulkemaan aamulla lastentarhaan yksin. Lastentarhan ovi oli varhain aamulla vielä lukittuna ja ovikello lapsen pituuteen nähden sijoitettuna liian korkealle. Pahimmassa tapauksessa kertomuksen lapsi joutui yhden lastentarhamatkan aikana kysymään kahdelta vieraalta aikuiselta apua ensin tienylitykseen ja sitten ovikellon soittamiseen.

Minä jouduin menemään yksin Onnelan lastentarhaan aamuisin. Ylitettävänä oli puiston jälkeen iso katu, joka oikeastaan oli melkein kuin viiden tien risteys siinä Eiran sairaalan luona Sepänpuiston laidalla. Seisoin jalkakäytävällä kunnes joku aikuinen tuli takaa kohdalle. Silloin sanoin 'Saattaako täti/setä mut kadun yli?' ja otin kädestä kiinni. Niin minulle oli opetettu, ja se toimi. Usein täti saattoi pidemmällekin ja se oli onni, sillä silloin säästyi etsimästä lastentarhan oven kohdalla uutta tätiä tai setää, joka painaisi ovikelloa. Ovikello oli tietysti niin korkealla, etten siihen itse yltänyt. (SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 471.)

⁴⁷⁶ Puroila 2010, 16. Yksityisen tilan rajat ovat hyvin erilaisia verrattuna julkisen tilan rajoihin. Anni Vilkkö on tutkinut rajaa kodin yksityisyyden näkökulmasta, miten koti kuvataan kotoisana, intiiminä yksityisenä elämän areenana ja vapauden valtakuntana. Kotona ollaan ”omana itsenä” toisin kuin sen ulkopuolella. (Vilkkö 2010, 40–46). Lastentarhan tai päiväkodin raja sen sijaan on raja yksityisen tai puolijulkisen ja julkisen välillä ja instituutiona se muodostaa julkisen tilan omine sääntöineen, arvoineen ja toimintoi-neen.

⁴⁷⁷ Päiväkotien toimitilojen suunnittelu 1980, 11–13.

Perheiden sosiaaliset tilanteet olivat kuitenkin erilaisia. 1940-luvun puolessa välissä lastentarhaa käynyt kirjoittaja muistelee, että matkaa ei kuljettu yksin juuri kadun ylitysten takia ja saattajana saattoi olla äiti, mummo tai apulainen.⁴⁷⁸ Ratkaisu oli kovin erilainen kuin vajaa kaksikymmentä vuotta myöhemmin lastentarhaan yksin matkanneen yksinhuoltajaäidin tyttären kohdalla. Myös lastentarhojen sijainti vaikutti kulkemisen tapoihin. Virallisten sääntöjen puuttuessa menettelytavat olivat kirjavia ja vaihtelivat yksittäisten lastentarhojen välillä. 1970-luvulta alkaen päiväkotimatkoja kuvaavissa kertomuksissa alkaa näkyä myös lasten vanhempia. Vanhemmat asettuivat muistoissa lastentarhan tai päiväkodin aidan sisäpuolelle ja eteiseen, mutta ei pidemmälle. Lastentarha- tai päiväkotirakennus oli vanhemmille pikemminkin pistäytymisen kuin viipymisen paikka.⁴⁷⁹

Vähitellen säännöt lapsen hakemisesta päiväkodista kiristyivät. Vielä 1980-luvulla *Päiväkodin toimitilojen suunnittelu* -ohjeistuksessa pääperiaatteena oli päiväkodin liittäminen johonkin alueelliseen kokonaisuuteen, jossa päiväkodin vaikutuspiirin muodosti asuinkorttelin pihapiiri. Huomiota kiinnitettiin myös päiväkodin ja kodin välisiin kulkuteihin, koska 5–6-vuotiaat lapset saattoivat joutua kulkemaan itsenäisesti matkoja kodin ja päiväkodin välillä.⁴⁸⁰ Vuonna 1997 *Lastentarha*-lehdessä OAJ:n apulaisosastopäällikkö Markku Poutala kirjoitti henkilöstön juridisesta vastuusta päiväkodeissa tapahtuneiden onnettomuuksien osalta. Hän korosti, että mikäli vanhempien esteen vuoksi lasta tulee hakemaan joku muu henkilö, on asiasta sovittava todistettavasti huoltajan kanssa. Huoltajan luvasta riippumatta päiväkodin työntekijöiden on aina harkittava, onko lapsen luovuttaminen turvallista.⁴⁸¹ Vasta vuoden 2008 turvallisuussuunnittelun oppaassa todetaan, että alle 7-vuotias lapsi ei voi yksin päättää kulkemisestaan, eikä vastata omasta turvallisuudestaan. Päivähoitohenkilökunnan on varmistettava, että lasta noutavalla henkilöllä on oikeus hakea lapsi ja myös lapsen varahakijat on kirjattava lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Vanhempien ja henkilökunnan on yhdessä arvioitava päiväkotimatkan turvallisuus ja päätökset kirjataan ylös.⁴⁸²

1940-luvulla lastentarhassa ollut kirjoittaja vertailee kokemuksiaan lapsen, vanhemman ja isovanhemman positiosta käsin. 1940-luvulla kirjoittajan itse ollessa lastentarhassa matkoja kuljettiin yhdessä toisten lasten kanssa. Kirjoittajan oma lapsi oli lastentarhassa 1960-luvulla puolipäiväisesti. Kertomus kuvas-

⁴⁷⁸ SKS, KRA Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 476.

⁴⁷⁹ Ks. myös Paju 2013, 80.

⁴⁸⁰ Päiväkotien toimitilojen suunnittelu 1980, 12–13.

⁴⁸¹ Lastentarha 1/1997, 50–52.

⁴⁸² Saarsalmi 2008, 32–33.

taa hyvin tilannetta ennen päivähoidosta säädettyä lakia vuodelta 1973⁴⁸³, jonka jälkeen kokopäiväpaikat lisääntyivät:

Poikani syntyi 1961 ja palasin työhön 1964. Tuolloin oli kovin vaikeaa saada päiväkodista hoitopaikkaa. Poikani oli aluksi yksityisellä hoitajalla, mutta hän muutti liian kauas ja kun päiväkoti oli lähellä kotiamme, yritin saada sieltä hänelle paikkaa, mutta järjestyi vain puolipäiväpaikka. Eihän se silloinkaan sopinut, kun työpäivä oli 8.00–16.00 ja hoitopaikka olisi vain 10.00–14.00. Tuolloin isäni oli jäänyt leskeksi ja asui meitä lähellä niin hän tuli meille aamulla ja vei pojan päiväkotiin klo 10.00. Sain sovittua erikoistapauksen niin, että voimme hakea pojan vasta klo 16.00.

Kirjoittaja jatkaa isovanhemman näkökulmasta:

Nämä muistelot eivät varsinaisesti kuulu lastentarhan asioihin, mutta kerron ne, koska nykyään on kovin tarkkaa kuka lapsen saa päivähoidosta hakea ja kenelle hänet siellä annetaan. Olemme tämän kokeneet sekä oman lapsemme kohdalla, että myöskin hakiessamme joskus lapsen lapsiamme. Päiväkotiin on pitänyt ilmoittaa etukäteen että mummu ja pappa hakee lapset. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 457.)

Anna-Maija Puroila viittaa tutkimuksissaan lasten kykyyn hahmottaa tilallisia käytäntöjä. Lapset tiesivät, mitä tiloja saivat käyttää vapaasti ja mihin piti kysyä lupa. He tunnistivat omat istumapaikkansa ja lokeronsa.⁴⁸⁴ Kokemuskertomuksista käy ilmi lasten kyky hahmottaa tilallisten käytäntöjen lisäksi myös sosiaalisia käytäntöjä. Lapsuudesta muistettiin ja tunnistettiin toisten lasten vanhemmat ja hakemisen toistuvat ajankohdat. Päivän kohokohta oli vanhemman saapuminen. Viimeiseksi jääneet lapset kokivat odottamisen ikävät tunteet, pelon ja epävarmuuden, sekä oman asemansa päiväkodin sosiaalisessa hierarkiassa viimeiseksi haettuna lapsena.

6.2 Kotiryhmät vai ryhmättömyys

Ryhmien asema päiväkodin kulttuurisessa tilassa on edelleen vahva. Ryhmään kuuluminen, niiden nimeäminen ja merkitys tulevat voimakkaasti näkyviin läpi

⁴⁸³ Laki lasten päivähoidosta (36/1973).

⁴⁸⁴ Puroila 2013; ks. myös Markström & Halden 2009.

koko aineiston aina 1930-luvulta 2000-luvulle saakka. Muistelijat kirjoittavat ryhmän nimistä, kertovat ryhmäjaon perusteista ja hahmottavat omaa paikkaa koko lastentarhan tai päiväkodin kokonaisuudessa. Taidekasvatuksen professori Pauline von Bonsdorff pohtii koulu- ja kotiympäristön välisiä eroja, erityisesti niiden suhdetta siellä vietettyyn aikaan. Onko kouluympäristö loppujen lopuksi väliaikaisen tilakäytön paikka, joka kuvastaa käyttöä enemmän kuin asumista? Koululaiset ja vielä enenevissä määrin päiväkotilapset viettävät pitkiä aikoja päiväkotiympäristöissä, joten olisi tärkeää pohtia, pitäisikö lapsen pysyvä ja jatkuvasti rakentuva suhde taata myös päiväkoti- ja kouluympäristöön, ei ainoastaan kotiin. Von Bonsdorff jatkaa: ”Oma luokkahuone, johon oppilaat yksilöinä ja ryhmänä voivat panna leimansa, sen sijaan ilmentää ja tukee asumista. Oppiiko lapsi paremmin, kun kaikki ”distrahoiva”, keskittymistä häiritsevä, poistetaan ja tieto tarjotaan mahdollisimman neutraalissa ympäristössä? Vai edellyttääkö tiedonhalun ja oppimisen ilon herääminen päinvastoin, että lapsi saa olla läsnä ja näkyä omana itsenään?”⁴⁸⁵ Aineistooni nojautuen totean, että lastentarha- ja päiväkotiympäristössä kuulumisen tiettyyn ryhmään ja ryhmien nimeäminen on ollut merkittävä, pysyvä kulttuurisen tilan rajaamisen kokemus muistelijoille.

Vuonna 1984 *Sosiaalihuollituksen yleiskirjeessä* määritellään, että päiväkotiryhmien koko yli kolmevuotiaiden lasten kohdalla kokopäiväryhmässä saa olla korkeintaan 20 lasta ja osapäiväryhmässä korkeintaan 25 lasta ryhmässä. Samassa ohjeistuksessa korostetaan myös lasten joustavaa työskentelyä ryhmän sisällä sekä toisten ryhmien välillä. Kun päiväkodin toimintaa järjestetään ja ryhmiä muodostetaan, on tärkeää, että lapset voivat oman ryhmänsä toiminnan ohella työskennellä mahdollisimman paljon pienryhmissä ja vetäytyä omaan rauhaansa.⁴⁸⁶ Vuonna 1991 Helsingin kaupunki asetti tavoitteita päiväkodin tilasuunnittelun kehittämiseksi. Lasten jakaminen hoitoryhmiin määriteltiin päiväkodin toiminnan perustaksi. Yhden ryhmän kotialueiloina toimivat ryhmätila, lepotila, eteinen ja wc-tilat. Tilat tuli suunnitella viihtyisiksi ja kodikkaiksi ja siellä tuli olla rauhallisia leikkipaikkoja. Leikkipaikaksi ehdotettiin vaikkapa ikkunan edustaa, ikkunalautaa tai huoneen nurkkaa.⁴⁸⁷ Vielä vuoden 2010 suunnitteluohjeissa määritellään ryhmätila (kotialue) yhden lapsiryhmän omaan käyttöön tarkoitetuksi tilakokonaisuudeksi, jossa on kaksi ryhmähuonetta leikki-, lepo- ja ruokailutilaksi.⁴⁸⁸

Viime aikoina kotialueajattelun rinnalle on tuotu monenlaisia ryhmänmuodostusperiaatteita ja tilojen käytön joustavuutta pidetään tärkeänä kriteerinä tilasuunnittelussa. Päiväkotien suunnittelussa on otettava huomioon myös tilojen

⁴⁸⁵ Bonsdorf 2007, 78.

⁴⁸⁶ Sosiaalihuollituksen yleiskirje A 3/1984, 7.

⁴⁸⁷ Suunnitellaan päiväkoti 1991, 19.

⁴⁸⁸ RT 96-11003 2010.

mahdollinen iltakäyttö ja sen aiheuttamat vaatimukset. Vaikka kotialueet yhä määritellään, tilat suunnitellaan muuntojoustaviksi ja ne voidaan jakaa myös toisin kuin perinteisen kotialueajattelun mukaisesti. Tämä antaa mahdollisuuden tilojen uudelleen järjestelyyn erilaisten kriteerien pohjalta, jotka voivat olla myös taloudellisia pedagogisten seikkojen väistyessä taka-alalle. Esimerkiksi Tampereen kaupungin vuoden 2016 *Päiväkotien suunnitteluohjeen* mukaan puhutaan yhteiskäytöstä, monikäyttöisyydestä ja muuntojoustavuudesta, vaikka jokaisella ryhmällä onkin oma kotialueensa:

Kullakin lapsiryhmällä on omat toimintatilansa eli kotialueensa. Ryhmätilat ovat yhteiskäyttöisiä. Tilat suunnitellaan monikäyttöisiksi ja muuntojoustaviksi.⁴⁸⁹ Ryhmätiloille on esitetty tilaohjelmassa kokonaiseliömäärät, joita voidaan jakaa myös toisin kuin tilaohjelmassa on mainittu. Päiväkodin tilat tulee suunnitella siten, että vältetään läpikulku lapsiryhmästä toiseen tai yhteistiloihin jonkun muun lapsiryhmän omien tilojen kautta.⁴⁹⁰

Vuonna 1992 säädetyn asetuksen *Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta* (806/1992) mukaan päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi säädetyn ammatillisen kelpoisuuden omaava henkilö enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta tai enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden.⁴⁹¹ Vuoden 2006 *Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 6 §:n muuttamisesta* (1345/2006) mukaan kunta voi poiketa 1 ja 2 momentissa säädetystä suhdeluvusta, jos lasten keskimääräiset hoitopäivät ovat jatkuvasti huomattavasti vähäisemmät kuin toimintapäivät. Poikkeaminen voi tapahtua siten, ettei lapsia ole muutoin kuin lyhytaikaisesti yhtäaikaisesti hoidossa enempää kuin kokonaissuhdeluku edellyttää.⁴⁹² Nämä asetukset ovat hämärtäneet ryhmäkokojen määriä, jotka uusissa asetusteksteissä ovat poistuneet ja lisänneet joustavia käytäntöjä. Uudenlainen tilallinen ajattelu on muuttanut suunnittelua joustavampaan suuntaan kohti pienryhmiä.

SKS:n keruun ollessa käynnissä vuosina 2011–2012 yleisen varhaiskasvatuskeskustelun keskiössä olivat päiväkodin suhdeluvut ja niiden vaikutukset toimintaan. Eräs päiväkotilapsuuttaan muisteleva työntekijä kirjoittaa lapsuutensa päi-

⁴⁸⁹ Samanlainen tilanne on tutkimusten mukaan esim. norjalaisessa päiväkotiarkkitehtuurissa tänä päivänä. Ks. mm. Kjørholt & Tingstad 2007 ja Kjørholt & Seland 2012.

⁴⁹⁰ Päiväkotien suunnitteluohje 2016, 9. Samankaltainen ohjeistus on tutkimusten mukaan esim. norjalaisessa päiväkotiarkkitehtuurissa tänä päivänä. Ks. mm. Kjørholt & Tingstad 2007 ja Kjørholt & Seland 2012.

⁴⁹¹ Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta, 806/1992, § 6.

⁴⁹² Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 6 §:n muuttamisesta 1345/2006, 6 §:n 5 momentti.

väkotivuosista 1980-luvun lopun Helsingissä kerrontahetken näkökulmasta varhaiskasvatuksen työntekijän roolista käsin korostaen kiireettömyyden tuntua ja aikuisten määrää lapsia kohden:

Lapsiryhmässä olo tuntui kiireettömältä ja aikuisia tuntui olevan tarpeeksi lasten määrään nähden (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 192).

Myös toinen päiväkodissa työskennellyt kirjoittaja kiteyttää omat näkemyksensä päiväkodin aikuisten ja lasten määrästä tänä päivänä ja vertaa niitä aikaisempaan omaan kokemukseensa pienen paikkakunnan esiopetusryhmässä 1980-luvulla. Kerrontahetkellä vallinnut varhaiskasvatuskeskustelu on näin läsnä muistelutilanteessa:

Päiväkotiryhmät ovat vain harmittavan suuria ja aikuisia on liian vähän ryhmäkokoon nähden. Olisi hyvä, jos olisi vaikkapa yksi aikuinen neljää lasta kohti. Ennen tuollainen tuntuikin toteutuvan, ei enää. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 95.)

Vuoden 2010 suunnitteluohjeiden mukaan lapsiryhmistä ja ryhmäkoosta ei ole määräyksiä lainsäädännössä. Tilamitoituksen lähtökohtana on päiväkodissa samanaikaisesti olevien lasten määrä, jolloin perustana on tilapaikkaluku tai -määrä. Tilasuunnittelun lähtökohtana on suuntautua kohti pienempiä ryhmäkojoja esimerkiksi kahden hoito- ja kasvatushenkilön suhdelukua vastaaviin ryhmiin.⁴⁹³ Suhdelukupohjaisen määrittelyn avulla on voitu hyödyntää resurssit mahdollisimman hyvin, mikä omalta osaltaan on tuonut haasteita muun muassa työn suunnitelmalliseen ja pedagogiseen toteuttamiseen. Tiloja ei välttämättä enää määritellä tarkasti pelkästään yhden ryhmän käyttöön, vaan pyrkimyksenä on käyttää tiloja laajasti. Lisääntyneet henkilöstön poissaolot yhdistettynä suhdelukuaajatteluun saattavat pahimmillaan aiheuttaa ryhmien jakamista uudelleen jo kesken päivän, mikä tarkoittaa lapsille jatkuvaa muutosta sekä tilojen että henkilöstön osalta.⁴⁹⁴ Nykyinen suuntaus ei tue niitä kokemuskertomuksissa muisteltuja merkityksiä, joita tiettyyn pysyvään ryhmään kuuluminen tiettyssä ryhmälle varatussa tilassa sai aikaan.⁴⁹⁵

⁴⁹³ RT-96-11003 2010, 3, 12.

⁴⁹⁴ Raittila 2013, 77–86.

⁴⁹⁵ Ks. enemmän luku 5.2 Ryhmätilat toiminnan ja identiteetin jäsentäjinä.

Pöydän ääressä työskentelyn valta-asema horjuu

Lastentarhojen yhtenä keskeisimpänä tilallisena murroksena voidaan pitää kokopäiväryhmien yleistymistä 1970-luvulta alkaen. Vuoden 1951 *Lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietinnössä* esitettiin tilanormit, jotka oli määritelty lapsen osapäiväisyyden ja kokopäiväisyyden mukaisesti. Puolipäivähoidossa oleva lapsi tarvitsi kaksi neliömetriä ja kokopäivälapsi kolme neliömetriä leikki- ja oleskelutilaa.⁴⁹⁶ Vuonna 1980 kokopäivähoidossa olevien lasten tilan tarpeeksi määriteltiin kuusi neliömetriä, kun se osapäiväisen lapsen kohdalla oli neljä neliömetriä lasta kohden.⁴⁹⁷ Nykyisen suosituksen mukaan päiväkodissa on oltava vähintään seitsemän neliömetriä tilaa samaan aikaan päiväkodissa olevaa lasta kohden.⁴⁹⁸ Neliömäärien kasvatamisen tarve kulki käsi kädessä itsenäisten kokopäiväryhmien perustamisen kanssa. Kokopäiväryhmätiloihin suunniteltiin yleensä kaksi huonetta, joista toinen toimi myös lepäämiseen tarkoitettuna tilana. Aikaisemmin osa- ja kokopäivälapset olivat olleet samassa ryhmässä kokopäivälasten jäädessä yleensä saliin lepäämään osapäiväisten lähdettyä kotiin. Fyysisen tilan lisääntyminen aiheutti muutoksia myös kulttuurisessa tilassa. Ennen tiukasti pöytien ympärille keskittynyt toiminta laajeni lattioille ja muihin huoneisiin. Kokopäiväryhmien yleistymisen myötä salin käyttö päivälepotilana vähentyi, mikä monipuolisti salin toimintaa. Saliin haluttiin sijoittaa myös pysyvämpiä tekemisen paikkoja, kuten kirjastonurkka tai rakenteluleikkialue.⁴⁹⁹

Vuonna 1951 *Komiteanmietinnössä* (1951:72) määritellyn lastentarhanopettajan työnkuvan mukaan opettajan tuli hallita ja pedagogisesti käsitellä 15 lapsen joukkoa sekä jokaista sen yksilöä. Lapsilta ei saanut vaatia ehdotonta kuria ja järjestystä, kuten koulun oppilailta. Opettajalta edellytettiin luontaisten taipumusten lisäksi riittävää ohjattua käytännön harjoittelukokemusta, teoreettisia tietoja sekä tarkoituksenmukaisten kasvatusvälineiden käytön tuntemista ja hallitsemista (muun muassa laulu, soitto, askarteluvälineet, voimistelu, veisto).⁵⁰⁰ Pienissä tiloissa yksittäisen opettajan vastuulla toteutettu toiminta vaati opettajalta hyviä ryhmänhallintakeinoja ja organisointikykyä. Hallinta oli mahdollista, kun kaikki toiminta sijoitettiin samaan huoneeseen pöytien ääreen. Lastentarhanopettaja muistelee oman työnsä alkua 1960–70-luvun vaihteessa ja vertaa sitä kerrontahetken toimintaan 2010-luvulla:

⁴⁹⁶ Komiteanmietintö (1951:72), 22.

⁴⁹⁷ Päiväkotien toimittilojen suunnittelu 1980, 52.

⁴⁹⁸ RT-96-11003 2010, 12.

⁴⁹⁹ Lastentarha 2/1952, 30.

⁵⁰⁰ Komiteanmietintö (1951:72), 16.

Lastentarhanopettajan työ oli silloin kovin erilaista kuin nykyisin. Munkkivuoressa oli yksi kokopäiväryhmä ja kolme puolipäiväaamupäiväryhmää ja yksi iltapäiväpuolipäiväryhmä. Puolipäiväryhmässä olin yksi opettaja apunaan lastentarha-apulainen. Yhteistyötä ei toisten ryhmien kanssa paljon tehty. [...] Toiminta oli hyvin opettajakeskeistä aamupiireineen ja toiminta- ja viriketuokioineen. Kaikki 25 lasta askarteli yhtä aikaa usein jättemateriaalista mallin mukaan ja vapaalle leikille jäi melko vähän aikaa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 219.)

Kuvaukset pöydän ääressä työskentelystä hallitsevat aineistoni kertomuksia aina 1970-luvulle saakka. Koska lastentarhanopettaja oli yksin vastuussa puolipäiväryhmien 25 lapsesta, koko ryhmän hallinta toimi olennaisena osana opettajan pedagogista osaamista. Ryhmähuoneet olivat pieniä ja niissä vietettiin suurin osa ajasta.

Osapäiväryhmissä myös leikkiminen tapahtui paljolti pöytien ääressä, joten lapset viettivät käytännössä koko päivän pienissä ryhmähuoneissa lukuun ottamatta salissa tapahtunutta yhteistä toimintaa ja ulkoilua. 1940-luvulla *Lastentarha*-lehdessä lastentarhajohtaja Hilja Laitinen kritisoi lasten sijoittamista leikin ajaksi pöydän ääreen lattian sijasta:

Tosiasiakin kuitenkin lienee, että leikki, hauskuudestaan huolimatta, ei sitenkään ole täydellistä, sillä tämän ikäinen lapsi suorittaa kaiken kokonaan, ruumiillaan ja sielullaan. Nyt esim. rakennuksessa pöydän ääressä, hän joutuu käyttämän vain sormiaan ja käsiään sekä lisäksi on koko ajan huomioitava, ettei riko naapurin uutisrakennusta.⁵⁰¹

Johannes Westberg käyttää käsitettä 'panoptinen design', jonka avulla hän vertaa lastentarhojen pohjapiirustuksia 1900-kuvun ensimmäisellä puoliskolla Foucaultin käyttämään panoptisen valvonnan käsitteeseen vankiloissa, jossa jokaista vankia pystyttiin pitämään silmällä keskeiseltä paikalta. Lastentarhojen ryhmähuone tuli sijoittaa pohjapiirustukseen siten, että huoneesta on näkyvyys muihin tiloihin. Näin kaikkia lapsia voitiin valvoa ja kontrolloida yhdestä paikasta.⁵⁰² Vapaampaa leikkiä oli tarjolla ulkona ja esimerkiksi salissa, tosin sekin usein aikuisen valvonnassa. Pihat olivat lasten omaa aluetta, joissa löytyi myös salaisuuksia, aikuisen katseen ulottumattomissa olevia paikkoja.

⁵⁰¹ Lastentarha 3/1947, 42.

⁵⁰² Westberg 2010, 76; ks. myös Certeau 2013, 74.



Kuva 56. Kaikki ryhmän lapset työskentelevät pöytien ääressä yhdessä huoneessa aikuisten valvonnan alla vuonna 1954. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 57. Lapset lepuhuoneessa ilman aikuista 1980-luvun alussa. Tekeminen on fyysistä ja lasten toiminta moninaista, vaikka osittain pysäytetty valokuvauksen ajaksi. Kuva: S. Bremer, Helsingin kaupunginmuseo.

Kirsi Saarikangas toteaa, että erilaiset tilajärjestelyt ja tilojen yhteys toisiinsa määrittävät liikkumista ja erilaisten kulkureittien mahdollisuuksia.⁵⁰³ Lastentarhojen tilat ja niihin suunniteltu toiminta eivät juurikaan avanneet kulkureittejä tai kohtaamisia lapsiryhmien välillä. Kohtaamiset eri ryhmien lasten ja aikuisten välillä tapahtuivat salissa tai ulkotiloissa. Muuten lapset viettivät neljän tunnin lastentarha-aikansa omassa ryhmätilassa aikuisen valvonnassa monipuolisen, mutta kaikille samanlaisen toiminnan parissa. Seminaarinopettaja Ester Hårdh kirjoitti *Lastentarha*-lehteen vuonna 1948 lasten yksilöllisyyden huomioimisesta lastentarhassa. Hän kritisoi koko ryhmän lasten siirtämistä paikasta toiseen monta kertaa päivässä kysymyksellä ”Kasvatammeko rivi-ihmisiä?” Hårdh painotti, että lasten on hyvä opetella ”rivissä olemista”; tottelemista, alistumista ja mukautumista, mutta tämä toteutui riittävästi muun muassa voimistelun ja retkeilyn aikana. Lapset tarvitsivat myös luottamuksellisen liikkumisvapauden, joka toteutuisi jakamalla lapsijoukko pienempiin ryhmiin toimintojen ajaksi.⁵⁰⁴ Pienryhmätoiminnasta puhuttiin siten jo 1940-luvulla.⁵⁰⁵

Ryhmätilan leikkivälineet olivat aikuisen vastuulla ja toisinaan ylhäällä hyllyillä tai kaapeissa. Leikkivälineistä pidettiin hyvää huolta ja niitä säilytettiin tunnollisesti. Myös lapsia ohjattiin huolehtimaan leikkivälineistä. Kahden eläk-

⁵⁰³ Saarikangas 2002a, 23.

⁵⁰⁴ Lastentarha 3/1948, 44.

⁵⁰⁵ Jo 1910-luvulla lastentarhametodiikan muistiinpanoissa vuodelta 1913–1914 opiskelija Elsa Böök kirjoittaa, että koska lapset on jaettu osastoihin iän mukaan, on tärkeitä koota välillä myös eri-ikäisiä lapsia yhteiseen leikkiin ja työhön. Tällöin muodostetaan pienempiä 6–10 lapsen ryhmiä, joissa huomioidaan, että sisarukset ja hyvät ystävät saisivat olla samassa ryhmässä. (ESo 5, EBE.)

keellä olevan lastentarhanopettajan haastattelussa korostuu aikuisten vastuu leikkivälineistä. Lelut siirtyivät opettajien mukana ryhmästä toiseen ja opettajat olivat vastuussa niiden kunnosta. Välineitä säilytettiin kaapeissa ovien takana tai lasten ulottumattomilla ylähyllyillä, jotta ne pysyivät aikuisen kontrollissa. Pikkuhiljaa uuden opettajasukupolven myötä lelut otettiin esille 1980-luvulla, eivätkä ne enää siirtyneet opettajan mukana ryhmästä toiseen. 1950-luvulla monen lastentarhan ryhmäkuvissa on näkyvistä kaappirivistöt pienten pöytien ja tuolien läheisyydessä. Haastateltujen lastentarhanopettajien mukaan avohyllyissä säilytettiin itse maalattuja puulaatikoita, joissa oli esimerkiksi helmiä helminauhoja varten, pikkuautoja ja palapelihiylly. Lisäksi hyllyiltä löytyi paperia ja puuvärit, mutta ei helposti sotkevia tusseja. Lastentarhanopettajat valitsivat välineet, joita säilytettiin lasten ulottuvilla. Opettajat totesivat, että aloittaessaan työuransa 1970-luvun lopulla he saivat hyvin säilyneitä välineitä, koska kaappeihin tai korkeille hyllyille sijoitetuilla leluilla ei juurikaan leikitty.⁵⁰⁶ Eräs kirjoittaja muistelee lastentarha-aikaa Kemissä 1930-luvulla:

Leikkikaluja oli hyllyllä, kuusi pientä räsynukkea, joilla oli guttaperkka-päät. Mutta en muista niillä koskaan leikittävän, ne olivat pienellä hyllyllä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 291.)

Pöytien ääressä työskentely alkoi pikkuhiljaa vähentyä kokopäiväryhmien lisääntyessä. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaansa kasvoivat. Jakotilat mahdollistivat leikkimisen muuallakin kuin omassa ryhmätilassa. Kokopäivätoiminnan lisääntyessä myös henkilöstörakenteessa tapahtui muutoksia. Kokopäiväryhmiin palkattiin kaksi opettajaa osapäiväryhmien yhden opettajan sijaan. Jos esimerkiksi verrataan helsinkiläisen Pihlajan lastentarhan henkilöstörakennetta 1950-luvulta 1980-lukuun, muutos on merkittävä. Lasten määrä oli kummallakin vuosikymmenellä sama, itse asiassa 1980-luvulla oli viisi lasta vähemmän. Sen sijaan 1950-luvulla henkilökuntaan kuului johtaja, neljä opettajaa, yksi apulainen, kaksi harjoittelijaa, keittäjä ja keittiöapulainen.⁵⁰⁷ Lasten parissa työskenteli kahdeksan henkilöä ja muissa tehtävissä kaksi. Samassa päiväkodissa vuoden 1975 mitoituksessa, joka toki oli tehty kokopäiväryhmien tarpeeseen ja sisälsi seimiryhmän, työntekijöitä oli yhteensä 19, joista 11 oli lapsiryhmämitoituksessa johtaja mukaan lukien, kaksi harjoittelijaa ja kuusi muissa työtehtävissä.⁵⁰⁸ Lasten päivähoitoa koskevan yleiskirjeen mukaan vuodesta 1981 alkaen henkilöstömitoitus määriteltiin yli 3-vuotiaiden kokopäivä-

⁵⁰⁶ Päiväkoti Pihlajan kahden lastentarhanopettajan haastattelu 29.3.2019, 14, EBE.

⁵⁰⁷ Pihlajan lastentarhan toimintakertomus 1953, EBE.

⁵⁰⁸ Päiväkoti Pihlajan toimintakertomus 1975, EBE.

ryhmässä kahdeksi lastentarhanopettajaksi tai sosiaalikasvattajaksi ja yhdeksi lastenhoitajaksi.⁵⁰⁹ Uusi henkilöstömitoitus mahdollisti aikuisten jakautumisen useampaan tilaan lasten kanssa silloin, kun lapsia oli eniten paikalla. Lisäksi 1980-luvulla lastentarhanopettajien määrä kokopäiväryhmässä oli kaksinkertainen verrattuna tämän päivän toistaiseksi vallitsevaan mitoitukseen⁵¹⁰ ja se toi päiväkotien toimintaan vahvan pedagogisen panoksen.

Taidekasvatuksen merkitys varhaiskasvatustoiminnassa nostettiin voimakkaasti esille 1970–80-luvuilla. Pedagogiikkaa kehitettiin enemmän yhteisöllisyyttä korostavaksi, erilaisia taidekasvatuksen keinoja hyödyntäväksi toiminnaksi. Päiväkodeissa alettiin siirtyä tiukasti määritellyistä keskusaiheista vapaampaan lasten kiinnostuksen kohteet huomioonottavaan suunnitteluun. Tavoitteena oli myös kehittää lasten yhteistoimintakykyä ja heidän taitojansa suunnitella ja rakentaa itsenäisiä leikkipaikkoja ja leikin aineksia.



Kuva 58. Isot yhteiset projektit vaativat paljon tilaa, joten lattiatila otettiin käyttöön muun muassa isoissa saleissa. Lapset maalaavat yhteistä työtä pitkälle paperille salin lattialla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 59. Avaruusteema lähti liikkeelle lasten kiinnostuksesta. Yhdessä lasten kanssa luotiin erillinen tila, jossa oli avaruusjuttuja, lasten tekemiä planeettoja, kuita ja tähtiä. Kuva: KRA, KRAK 2013:0909. SKS.

Lasten tila-ajattelua voidaan pitää luovempana ja vähemmän ennakkokäsityksiin sidottuna kuin aikuisten. Lapset tuntevat vetoa tiloihin, jotka ovat ennalta suunnittele mattomia ja muuntuvaisempia leikin kulkuun sekä suuriin, avoimiin tiloi-

⁵⁰⁹ Yleiskirje (A 3/1984/pe), 39.

⁵¹⁰ Tilanne tulee muuttumaan kymmenen vuoden kuluessa: ”Myös päiväkodin henkilöstörakenne muuttuu vuodesta 2030 lähtien siten, että päiväkodeissa vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus.”

<https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>

hin, joissa on sosiaalista vetovoimaa.⁵¹¹ Toisaalta tilojen normaalista poikkeava käyttö ja totutun rikkominen tuli aineistossani esille myös tietoisesti suunniteltuna ja pedagogisesti järjestettynä toimintana. Näitä muuntuvia tilajärjestelyjä kuvailtiin erityisesti ulkotilojen osalta. Kauniina kesäpäivinä lasten pöydät ja tuolit siirrettiin sisältä ulos, luettiin kirjoja nurmikolla tai nautittiin lounas pihalla, kuten esimerkkikertomuksessa helsinkiläisestä päiväkodista 1970–80-lukujen vaihteessa:

Kesäisin lastentarhan porukka kokosi pitkät pöydät 'seimen' eli taape-roikäisten pihan puolelle, päällysti ne vahakankailla ja sitten syötiin ke-säkeittoa yhdessä auringon alla. Muistan sen tunteen, kun tuoli ei mei-nannut pysyä tasapainossa paakkuisella nurmikolla. (HS:n muistitietoke-ruu 2018, 95.)



Kuva 60. Jouluna kaikki päiväkodin lapset kokoontuivat poikkeuksellisesti pitkän pöydän ääreen joulupuorolle saliin tai pitkään eteiskäytävään 1970-luvun lopulla. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 61. Lapset ruokailemassa ulkona helsinkiläisen päiväkodin pihalla vuonna 1973, pöydät ja tuolit on tuotu sisältä ulos. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Toisinaan joku lastentarhan tai päiväkodin yksittäinen tila muunnettiin tavallisuudesta poikkeavaan toimintaan. Lastentarhanopettaja kertoo luovan leikin projekteista 1980-luvulla:

⁵¹¹ Strandell 1995, 63–65.

Perinteeksi meille muodostui jokavuotiset luovan leikin projektit, jolloin päiväkodin jokaisessa ryhmässä ideoitiin ja touhuttiin yhteisen aiheen merkeissä usean viikon ajan. Lopuksi aikaansaannokset koottiin yhteen päiväkodin salin muuttuessa milloin merenpohjaksi, milloin unimaailmaksi, avaruudeksi, intiaanikyläksi, Kardemumman kaupungiksi tai Mikä Mikä Maaksi. Tuossa lumoavassa taianomaisessa maailmassa sitten seikkailtiin tai leikittiin reilun kuukauden ajan pienissä ryhmissä, kiireettömästi, antaen mielikuvituksen laukata villisti sadun poluilla. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 212.)

Harriet Strandellin vuoden 1990 aikana kerätyn aineiston mukaan varsinkin isommat lapset tekivät sukupuolen mukaisia ratkaisuja toiminnan tiloja valitessaan. Tytöt esimerkiksi osallistuivat mielellään päiväkodin järjestystä ylläpitäviin toimiin, kuten valvomaan sääntöjen noudattamista, asettamaan tavaroita paikoilleen, piirtämään pöydän ääressä istuen tai leikkimään nukkekodilla hiljaisesti. Pojat puolestaan valitsivat leikkipaikakseen päiväkodin takapihan, pihan ulkopuolisen metsärinteen, jos heille annettiin siihen mahdollisuus tai päiväkodin salin hyppimis- ja pomppimisleikkeihin.⁵¹² Tutkimusaineistostani muutosta ei voi todentaa sukupuolen mukaan, koska miespuolisten henkilöiden kertomuksia on vähän. Sen sijaan muistitietoaineistoista ilmenee se, että kaikkien muisteilijoiden kertomuksissa suuremman tilan vaativan leikin kuvailu sisätiloissa kasvaa 1970-luvulta eteenpäin. Maininnat pöytätyöskentelystä vähenevät, eivätkä ne ole tarkkoja kuvauksia monipuolisista käden töistä, kuten aiemmin. 1970-luvulta alkavat kertomukset sisätilojen itsenäisistä leikeistä, kuten esimerkiksi majojen ja linnojen rakentamisesta helsinkiläisestä päiväkodista vuonna 1973:

Päiväkodissa on yksi huone, jossa on pelkkiä patjoja. Niistä rakennamme muiden lasten kanssa majoja ja linnoja. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 482.)

Kertomuksessa helsinkiläisestä päiväkodista 1990-luvulla kuvaillaan erillistä huonetta, jossa lasten oli mahdollista leikkiä keskenään:

Parasta oli suurin pehmein palikoin varustettu huone. Niistä sai rakennettua majoja ja prinsessalinnoja. Huoneeseen pääsi aina muutama lapsi kerrallaan ja saimme leikkiä täysin keskenämme. (HS:n muistitietokeruu 2018, 89.)

⁵¹² Strandell 1995, 84–85.

Lasten itsenäisesti kuljetut matkat ja monipuoliset, toiminnalliset ulkoilujärjestelyt vaihtuivat sisällä oleviksi lasten omiksi paikoiksi. Tähän kulttuurisen tilan muutokseen vaikuttivat kokopäiväryhmien tilan ja ryhmähuoneiden lisääminen, muutokset kasvatustavoissa sekä kasvatushenkilöstön määrän kasvu. Sosiaalihalituksen julkaisussa *Päiväkotien toimitilojen suunnittelu* vuodelta 1980 mainitaan leikki- ja lepoahuoneen suunnittelun lähtökohdaksi tavoite suljetusta, rauhallisesta tilasta, jossa lapset voivat leikkiä myös omaehtoisia leikkejä. Lisäksi todetaan tarve lattiatilaan: ”Huoneessa tarvitaan lattiatilaa suurimuotoisia leikkejä varten, joissa lapset rakentelevat omia leikkirakennelmiaan ja käyttävät isoja leluja. Leikki- ja lepoahuoneessa varataan suojattu nurkkaus pysyviä kotileikkiä yms. roolileikkirakennelmia varten.”⁵¹³

Miespuolinen muistelija kertoo leikkipäivästä 1952–1953 Helsingin kaupungin lastentarhassa. Tilanpuutteen lisäksi myös leikistä aiheutunut melu saattoi lopettaa leikin ennen aikaan:

Torstaina oli leikkipäivä, jolloin sai ottaa palikat (nykyajan legot) esiin ja alkaa rakentaa palikoista taloja, muureja ja torneja. Leikki aina päättyi jonkin pojan rakentamaan torniin, joka räjäytettiin laudan vipuvarrella lentoon hyppäämällä laudan toiseen päähän. Lennosta laskeutuvat palikat aiheuttivat kovaa kolinaa ja räminää (melusaastetta!) pudotessaan lattialle. Alakerrastakin valitettiin. Tytöt eivät tähän leikkiin koskaan osallistuneet. Melusaasteesta en pitänyt, eikä siitä pitänyt tätikään. Tämän takia yleensä leikki lopetettiin aina kesken päivää ja palikat kerättiin takaisin säilytyslaatikkoon. (HS:n muistitietokeruu 2018, 30.)

Sen sijaan 1990-luvulla miespuolisen kirjoittajan muistoissa toiminta oli fyysistä, kilpailuhenkistä ja oletettavasti myös kovaäänistä. Kertomus ei pääty aikuisen kieltoon tai toiminnan lopettamiseen, toisin kuin edellinen, vaan kertoo sekä laajempien tilojen käyttöönotosta että toimintakulttuurin muutoksesta aikuisten hyväksyessä äänekkäämpiä ja liikunnallisia leikkejä myös sisätiloihin:

Harrastimme telmimistä salin suurilla tyynyillä. Ruumiinkilvoitteluun kuului myös olennaisena tyynylinnojen rakentaminen ja sähkö, tai ainakin sen näennäinen kuva. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 299–300.)

⁵¹³ Päiväkotien toimitilojen suunnittelu 1980, 4.



Kuva 62. Pojat rakentelevat palikoilla salissa vuonna 1943. Leikki on saatettu siirtää saliin erityisesti siitä syntyneiden äänten takia. Kuva: Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 63. Lapset ratsastavat tyynyhevosilla vuonna 1976. Taustalla liitutaululla on vauhdikkaita piirustuksia, joista ilmenee samanlainen liikkeen riemu kuin ratsastajilla. Kuva: KRA, KRAK, 2012:254:1, SKS. Lastenhoitaja Riitta Kainulainen kertoi haastattelussa 20.10.2013, että tyynyhevoset valmistettiin itse muotoilemalla ne vaahtomuovista. Päiväkodissa ommeltiin valmiit päälliset. (SKSÄ-K 2013:16:1-19:1, SKS).

Myös tytöt saivat osallistua riehumisleikkeihin ja juoksemiseen sisällä, kuten eräs kirjoittaja kertoo 1980-luvun loppupuolelta. ”Vapaata leikkiä muistan olevan paljon, lapset saivat juosta ja remuta, tilaa oli, eivätkä aikuiset hirveästi puuttuneet siihen” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 94).

1970–80-luvulla yleisessä päivähoitoon liittyneessä keskustelussa oli esillä miespuolisten opettajien vähäinen määrä ja heidän merkityksensä oman sukupuolen esikuvana jo varhaislapsuudessa. Aikuisen miehen mallin puuttuminen kotona lisäsi miespuolisen samastumismallin merkitystä päiväkodeissa.⁵¹⁴ 1980-luvulla päivähoidon tavoitteena oli lisätä monipuolisia sosiaalisia suhteita eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien ihmisten kanssa. Keskusteluissa tuotiin esille myös lasten kokopäiväpaikkojen määrän riittämättömyys sekä kokopäiväpaikan kriteerinä yleensä ollut äitien yksinhuoltajuus.⁵¹⁵ 1970-luvun alussa lastentarhanopettajaksi opiskelevien koulutuspaikat avattiin myös miespuolisille hakijoille ja ensimmäinen miespuolinen lastentarhanopettaja valmistui vuonna 1970 Oulussa.⁵¹⁶ Merja Tammisen tutkimus mieslastentarhanopettajien roolista ja merkityksestä päiväkotityössä vuodelta 1995 painottaa mieslastentarhanopettajien mukanaan tuomaa toimintakulttuurin muutosta. Tammisen mukaan lastentarhanopettajat kokivat miesten toteuttaman toiminnan olleen spontaanimpaa,

⁵¹⁴ Tamminen 1995, 48–49; Onnismaa 2010, 176.

⁵¹⁵ Ajankohdan tarkastelussa on huomioitava vielä 1970-luvulla vaikuttanut lastentarhaan pääsyn kriteerit, joissa yksinhuoltajaperheen lapset olivat lähes ainoa varma tae lastentarhaan pääsystä. Vuonna 1970 yksinhuoltajaperheitä oli 10,2 %, joita äidin ja lasten muodostamia perheitä oli 9 % ja isän ja lasten 1,2 %. <https://www.vaestoliitto.fi/@Bin/5197687/Lapsiperheet2.jpeg> ; Tolsa 1970, 19. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31, 119–120.

⁵¹⁶ Hänninen & Valli 1986, 235; Tamminen 1995, 18–19.

vapaampaa ja vähemmän ohjattua kuin naisten. Lisäksi vastaajat arvioivat, että miehet toteuttivat enemmän retkiä ja suurimuotoisia seikkailuleikkejä lasten kanssa. He myös peuhasivat ja riehuivat lasten kanssa naispuolisia työntekijöitä enemmän. Kuitenkin lastentarhanopettajat arvioivat persoonallisuuden, toiminnan ja suhteen lapsiin olleen ratkaisevampaa lapsen kannalta kuin sukupuolen.⁵¹⁷

Tämän tutkimuksen miespuolisten kirjoittajien sekä miespuolisista ammattihenkilöstöstä kirjoitettujen kertomusten vähäinen määrä ei mahdollista toiminnan sukupuolisidonnaisen ohjaamisen tarkastelua laajemmin. Voidaan kuitenkin todeta, että yksittäisessä kertomuksessa 1990-luvulta miespuolisen aikuisen läsnäolo päiväkodin arjessa oli merkittävä asia pienelle pojalle:

Sen edestä Osku luki meille satuja ritari Kaamosta. [...] Vaihtoehtoisesti kokoonnuimme Pappilanniemen suljettuun kotaan tulistelemaan ja tarinoita kuulemaan. Taisi siinä muutama kummitusjuttukin tulla kuulluksi. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 299–300.)

Kirjoittaja yhdistää Oskuun tarinoinnin, jännityksen, toiminnan ja rajutkin leikit sekä mainitsee hänet useassa kohdassa kertomustaan.

6.3 Sali lapsia erottelevana tilana – kokopäivälapset ja osapäivälapset

Vuonna 1928 laaditun *Lastentarhan ohjesäännön* mukaan lapset jaettiin osastoihin ottamalla huomioon lasten ikä ja kehitystaso sekä opettajien lukumäärä. Lastentarhaan voitiin tarpeen tullen perustaa kokopäiväosasto lähinnä sellaisille lapsille, joiden äitien oli käytävä töissä kodin ulkopuolella varmistakseen perheensä toimeentulo.⁵¹⁸ Usein kokopäivälapset olivat sijoitettuna osapäiväryhmiin siten, että he jäivät neljän tunnin lastentarhatoiminnan jälkeen saliin lepäämään puolipäivälasten lähdettyä kotiin. Osa- tai kokopäivälapsen status on jakanut, määritellyt tai jopa leimannut lapsia kotitaustan mukaan. Kokopäivähoito määriteltiin suomalaisen lastentarhatoiminnan alkuaikoina köyhäinhoidoksi tai ennaltaehkäiseväksi lastensuojelutyöksi.⁵¹⁹

Komiteamietinnössä 1951:72 lastentarhan normaaliosastolla tarkoitetaan 3–6-vuotiaiden lasten osapäiväryhmää, joissa lapset oleskelivat noin neljä tuntia päivittäin. Jo käsitteen ”normaaliosasto” käyttö virallisessa komiteamietintötekstissä viittaa siihen, että osapäiväinen oleskelu lastentarhassa nähtiin yleisesti ole-

⁵¹⁷ Tamminen 1995; Lammi-Taskula 1993, 25–27.

⁵¹⁸ Bonsdorf & Tunkelo 1928, 71.

⁵¹⁹ Onnismaa 2010, 30.

van lapsille eduksi, mutta kokopäiväinen hoito saattoi olla jopa haitallista lapsille. Normaaliosastolla lapsille tarjottiin mahdollisuuksia ja välineitä kehittää ruumiillisia ja henkisiä taipumuksia, laajennettiin lasten tieto- ja kokemuspiiriä sekä sopeutettiin lapset isompaan yhteisöön. Tavoitteena oli myös helpottaa lasten siirtymistä kodin piiristä kouluun. Normaaliosaston toimintatuntien lisäksi kokopäiväosaston päiväohjelmaan kuului vapaata askartelua, ulkoilua, lepoaika ja pari lämmintä ateriaa.⁵²⁰

Vuoden 1951 *Helsingin kaupunginhallituksen mietinnön* mukaan osa lapsista saattoi rasittua kokopäiväisessä hoidossa ja joillekin lapsille tällaisen hoitomuodon katsottiin olevan täysin sopimatonta. Mietinnön laatijat toteavat, että lasten usein vaikeat kotiolot ja rasittava laitoshoido yhdessä saattoivat olla syynä siihen, että kokopäivähoidossa olevat lapset olivat lastentarhojen niin sanottuja vaikeimpia lapsia. Kokopäiväisyyden haitat, pitkät hoitopäivät, liiallinen kuri ja järjestys, vuoron odottaminen ja jonottaminen, olivat myös perusteena vaadittaessa lapsille pienempiä ryhmiä, riittävästi koulutettuja kasvattajia sekä lisää tilaa erityisesti kokopäiväryhmissä.⁵²¹

Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietintö vuodelta 1967 jakaa lastentarhatoiminnan kahteen työmuotoon, puolipäiväosastoihin ja kokopäiväosastoihin, joissa kummassakin oli 25 lasta. Komitea ehdotti kokopäiväryhmien ryhmäkoon pienentämistä muiden pohjoismaiden mallin mukaisesti. Edelleen mietinnössä haluttiin pitää kiinni osa- ja kokopäiväosastojen sijoittamisesta samaan rakennukseen, jolloin myös vaihto osapäivästä kokopäivään tai päinvastoin sujuisi vaivattomasti, eikä vaatisi ympäristön muutosta ja luopumista tutuista opettajista. Toimikunnan mukaan suomalainen järjestelmä kohteli tasapuolisesti kaikkia lapsia, olivatpa perusteet lastentarhaan pääsulle sosiaalisia tai pedagogisia ja lasten oleskelu lastentarhassa lyhempi tai pidempi.⁵²²

Koska perusteet lastentarhaan pääsulle olivat usein sosiaalisia, lasten tasapuolinen kohtelu lastentarhoissa määrittyi henkilökunnan ja lasten tapaan huomioida erilaisissa asemissa olevia lapsia. Virallisen tiedon tasapuolisen kohtelun ideaali ei aina kohdannut hiljaisen tiedon kertomuksia, sillä leimaamiseksi tulemisen pelkoa esiintyi. Koska osa- ja kokopäivälapset olivat tosinaan samassa ryhmässä, lasten välinen ero kulminoitui lepo hetken alkamiseen salissa osapäivälästen lähtiessä kotiin. Tutkimusaineistostani ilmenee, miten samassa ryhmässä olleet osa- ja kokopäivälapset tunnistivat omat paikkansa ja pyrkivät myös aktiivisesti muuttamaan omaa tilannettaan esimerkiksi sijoittumalla päivästä toiseen osapäiväisten lasten jonoon, jotta olisi välttynyt päiväunilta.

⁵²⁰ Komiteanmietintö (1951:72), 6, 11–12.

⁵²¹ Helsingin kaupunginhallituksen mietintö (1951 n:o 38), 5, liite 1.

⁵²² Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietintö (1967: B 46), 15–19.

Vuoden 1967 *Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietinnön* mukaan lasten päivähoitolaitosten toimintaa tuli laajentaa siten, että laitospaikkojen määrä kaksinkertaistuisi lähimmän viiden vuoden aikana.⁵²³ Ehdotus laitospaikkojen määrän kasvattamisesta loi paineita myös uusien lastentarhojen perustamiselle. Kokopäiväryhmissä tarvittiin toinen huone lepotilanteita varten, koska kokopäivälasten määrän lisääntyessä kaikki lapset eivät enää mahtuneet saliin nukkumaan.



Kuva 64. Lapsia asettumassa lepoaikaan avattaviin sänkyihin salissa. Sängyissä on tyypilliset ruudulliset lakanat, jotka pujotetaan sängyn reunojen ympärille. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 65. Erillinen lepo huone vuonna 1990 suunnitellussa päiväkodissa, jossa sängyt ovat sisäkkäin meneviä. Kuva: Johnny Korkman, Helsingin kaupungin museo.

Vuonna 1973 voimaan tullessa *Laissa lasten päivähoitosta* (36/1973) päiväkodissa tuli olla lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivat toimitilat ja toimintavälineet sekä tehtävään soveltuva ja riittävä henkilökunta.⁵²⁴ Kokopäiväryhmän lasten määrä väheni 20:een lasta ryhmää kohden yli 3-vuotiaiden osalta. Päiväkodissa hoidettavat lapset jaettiin tarpeen mukaan ryhmiin lasten iän sekä hoidolisten ja kasvatuksellisten näkökohtien perusteella.⁵²⁵ Lastentarhanopettaja muistee työuransa alkuvaiheita uudessa päiväkodissa vuonna 1975:

Talo oli suuri ja aivan uusi. Se oli valmistunut syksyllä 1974. Oli 72 paikkainen, jossa oli 5–6 v. 20 lapsen kp. [kokopäiväryhmä], 3–4 v. 20 lapsen kp ja yksi 20 lapsen pp-osasto [puolipäiväryhmä] ja 12 lapsen seimi. Tilat päiväkodissa oli mahtavat. Jokaisella ryhmällä oli omat tilat osastot ja tilava lepo/leikkihuone oli erillinen. Nukkeleikki-

⁵²³ Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietintö (1967: B 46), 68.

⁵²⁴ Laki lasten päivähoitosta (36/1973), § 3.4 ja 27.

⁵²⁵ Asetus lasten päivähoitosta (239/1973), § 6.

/kotihuone oli yhteinen, pikkukeittiö eteisenurkkauksessa, joka osastolla oli oma askarteluvaramasto ja oma eteinen, mutta piha-alue oli yhteinen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 116–117.)

Vasta 1960-luvulla ja erityisesti lasten päivähoidon määritelleen lain voimaantulon jälkeen vuonna 1973 uusien päiväkotien rakentamisessa huomioitiin kokopäivälapset omana ryhmänään ja tilasuunnittelu määrittyi tämän mukaisesti. Erillisessä lepohuoneessa sängyt olivat päällekkäin pinottavia, materiaalina puu tai metalli sekä kaappikerrossänkyjä. Joihinkin lepohuoneisiin rakennettiin kiinteitä puisia kerrossänkyjä. Salissa käytetyt pukkisängyt saivat väistyä. Vaikka lepäämiselle oli ja on edelleen varattu oma huone ja sitä kutsutaan usein lepo-huoneeksi tai nukkariksi, sängyt sijoitetaan edelleen huoneeseen mahdollisimman huomaamattomasti.⁵²⁶ Lisääntyneet henkilöstöresurssit ja tilan määrän kasvu muuttivat toiminnan luonnetta ja vertailevat kertomukset osa- ja kokopäivälapsuuden kokemuksista häviävät. Lepohetkien monesti epämiellyttävät kokemukset nukkumisen pakosta sen sijaan säilyvät kokemuskerronnassa.

1940–50-lukujen taitteessa lastentarhanjohtaja Marketta Airila kirjoitti *Lastentarha*-lehdessä kokopäivälapsille tarjolla olevan tilan riittävydestä sekä tyttöjen ja poikien luonteen eroavaisuuksista. Hän pohti, kuinka varsinkin isoimmat lapset, erityisesti pojat, saisivat riittävästi tilaa sekä tilaisuuksia liikunnallisiin toimintoihin. Saliin hän kaipasi leikki-ikäisen lasten liikunnantarvetta varten suunniteltuja välineitä, kuten puolapuita, liukumäkiä, renkaita, voimistelupenkkejä ja rekkejä, joiden avulla lapset saivat koetella voimiaan.⁵²⁷

Lastentarhan sali näyttäytyy kertomuksissa kokoavana tilana, jossa vietettiin juhlia ja se toimi osittain myös vanhemmille sallittuna tilana. Sosiaalihallituksen *Päiväkodin toimitilojen suunnittelu* -ohjeistuksessa vuodelta 1980 salista käytettiin nimitystä liikunta- ja juhlasali, joka oli tarkoitettu palvelemaan kaikkia päiväkodin hoitoryhmiä. Tila oli suunniteltu laulu- ja liikuntaleikkeihin, koko päiväkodin yhteisiin juhliin ja tapahtumiin sekä lasten, henkilökunnan ja vanhempien yhteisiin tilaisuuksiin. Liikunta- ja juhlasalin suunnittelussa tuli ottaa huomioon myös päiväkodin ulkopuolinen käyttö.⁵²⁸ Vuoden 2010 Rakennusalan tietopalvelun kortin ohjeistuksen mukaan salitilaa käytetään pääasiassa liikuntaan, mutta myös lauluun, leikkeihin ja yhteisiin juhliin, joten edelleen salia luonnehditaan isojen ryhmien kokoontumispaikaksi.⁵²⁹ Koko talon päivittäisten

⁵²⁶ Ks. luku 5.3, Sali nukkumisen ja toiminnan paikkana, Grunditz 2013, 2018, 56–57; myös Grunditz, Lindgren & Frankenberg 2019, 118.

⁵²⁷ Lastentarha 6/1951, 92–93.

⁵²⁸ Päiväkotien toimitilojen suunnittelu 1980, 26.

⁵²⁹ RT-96-11003 2010, 18.

lauluhetkien järjestäminen ei kuulu enää päiväjärjestykseen ja liikunnan määrä on lisääntynyt toiminnassa. Edelleen salin käyttöä ja erityisesti sen sisustamista määrittää osittain mahdollinen päiväkodin ulkopuolinen, iltaisin tapahtuva käyttö tai joissakin tapauksissa myös yksittäisen lapsiryhmän sijoittaminen saliin lasten suuren määrän takia.



Kuva 66. Kuvassa näkyy jako poikien liikunnallisiin ja tyttöjen paikallaan oleviin leikkeihin saliin. Kuva: Helsingin kaupunginmuseo.

6.4 Murrokset keittiötilan käytössä

Hanna Rothman ja Elisabeth Alander lukivat ruotsalaisen kirjailijan ja yhteiskunnallisen keskustelijan Ellen Keyn (1849–1926) kirjoituksia, joissa hän korosti kodin merkitystä ihmisen lähimpänä elinympäristönä ja kotia paikkana uuden ihmisihanteen luomiselle.⁵³⁰ Rothman kirjoitti Keyn ajatuksista jopa pienen kirjasen, *”Det praktiska arbetets betydelse i kvinnans uppfostran”* vuonna 1896.⁵³¹ Keyn mukaan koti edusti lapselle luonnollista paikkaa kasvaa ja kehittyä ja erityisesti äidin läsnäolo oli tärkeää. Hän kritisoi ryhmämuotoisia laitoksia, joissa lapsi sai liian vähän tilaa ja huomiota.⁵³² Key piti etäisyyttä kollektiivisiin kasvatustiloihin, mutta siitä huolimatta tai juuri sen takia Rothman ja Alander osittain

⁵³⁰ Meretniemi 2015, 90–94; Saarikangas 2002a, 43.

⁵³¹ Rothman, 1896.

⁵³² Key 1996 (1900), 150; Meretniemi 2015, 92.

Keyn innoittamana tarttuivat ajatukseen ”hyvästä kodista” lastentarhan ideologi-
sena mallina ja kodinomaisuuden vaatimuksesta, joka edelleen jossain määrin
näkyi suomalaisen varhaiskasvatuksen tilallisissa ratkaisuissa.

Keittiöstä lastentarhan toiminnallisena tilana voidaan erottaa ajallisesti kolme
jaksoa. Ensimmäinen jakso, perinteinen lastentarhan aika, ajoittuu kokemuskas-
vatustomuksien mukaan 1930-luvulta 1960-luvulle, jolloin keittiö oli myös lasten
paikka. Lapset osallistuivat yhteisen aterian valmistukseen, astioiden pesuun ja
muihin tehtäviin keittäjän opastamana lastentarhan keittiössä. Ebeneserin johtaja
Elin Waris liitti kodinomaiseen ympäristöön myös vertauksen lastentarhan lap-
sista perheenä:

Yhteisöllisyyden rakentaminen vaatii konkreettisesti yhdessä koettua ti-
laa ja aikaa. Lastentarhan tuli olla lapselle suuri perhe ja sen tehtävän oli
antaa lapselle tunne ”hyvän kodin suojasta”. [...] Huoneet kasvattajatar
sisustaa niin paljon kuin suinkin kodin tapaan luomaan lämpöä ja kodik-
kuutta. [...] Lastentarhan keittiön tulee olla tilava, jotta lapset mahtuvat
mukaan auttamaan astioiden tiskaamisessa ja esimerkiksi juuresten kuo-
rimisessa.⁵³³

Erityisesti keittiötila ja ruokailuun liittyvät tehtävät toimivat sosiaalisen kehityk-
sen tukena ja lastentarhan symbolinen ajatus ”yksi kaikkien puolesta, kaikki
saman yhteisen hyvän eteen” toteutui taloustöitä tehtäessä. Elin Wariksen sanoin
”lapset joutuivat palvelemaan ja saivat kokea palvelemisen iloa”. Työtehtävät
kiinnittivät lapsen kotiin myös lastentarhassaoloajaksi, sillä ne toivat ”kotoisan
tunnun lastentarhaan, samalla kun lapsen ajatukset niiden kautta kulkeutuvat
äidin luo ja lapsi alkaa aavistaa, itse saadessaan suorittaa taloustehtäviään, äidin
työn merkitystä ja arvoa [...]”.⁵³⁴

Seminaarinopettaja Ebba Schildt kirjoitti vuonna 1948 käytännöllisten töiden
auttavan lapsia kehittymään yhteiskuntakelpoisiksi yksilöiksi. Schildtin mukaan
uudenaikaista kasvatusta kuvastaa ”vapaa luominen”, jossa lapsi saa toimia va-
paasti ilman mallia kehittyäkseen yksilöllisesti. Sen sijaan käytännön töissä oli
neuvottava oikeat toimintatavat, jotka helpottavat työtä ja johtivat hyvään loppu-
tulokseen. ”Käytännölliset työt ovat hyvin tärkeitä koko tunnelmalle lastentarhas-
sa. Ne yhdistävät lapset ja tädit todelliseksi perheeksi, jossa kaikilla on osa vas-
tuusta onnellisesta yhteisöstä.”⁵³⁵ Lastentarhan keittiötilan toimintaan liitettiin
ruoanvalmistamisen lisäksi ruokiin käytettyjen raaka-aineiden kasvattaminen,

⁵³³ Waris 1928, 150–151.

⁵³⁴ Waris 1928, 152.

⁵³⁵ Schildt 1948, 81, Lastentarha 5/1948.

pöydän kattaukseen ja tarjoiluun liittyvät tehtävät sekä itse ruokailun yhteydessä ruokailu- ja käytöstavat. Lastentarhan keittiö on alun perin edustanut laajaa, toisiinsa kietoutunutta fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tilan kokonaisuutta lasten päivittäisessä toiminnassa.



Kuva 67. Päiväkodin lapset tekemässä voileipiä Porissa vuonna 1987 lasten mittakaavaan suunnitellussa kotikeittiössä. Kuva: Satakunnan museo, diakokoelma.

Kuva 68. Keittiöhenkilöstö oli osa päiväkodin kokonaisuutta ja osallistui mahdollisuuksien mukaan myös muuhun toimintaan. Kuvassa keittäjä on pistäytynyt seuraamaan lasten toimintaa saliin vuonna 1986. Keittäjä oli lapsille tärkeä aikuinen osana henkilökuntaa. Kuva: Seppo Sarras, Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Toinen keittiötilaa määrittävä jakso sijoittuu pikkukeittiöiden tai toisella nimellä kotikeittiöiden aikaan. 1970-luvulla pikkukeittiöt otettiin vähitellen laajemmin käyttöön ja samanaikaisesti alettiin kontrolloida lasten pääsyä varsinaiseen keittiötilaan. *Iloiset toimintatuokiot* -kirjassa vuodelta 1975 esitellään toimintaehdotuksia retkistä torille, maalaistaloon tai metsään, oppituokioista ja lasten työtehtävistä. Oppaan mukaan lapset voivat osallistua juurikasvien nostoon ja heille voidaan järjestää tutustumiskäynti keittiöön ruoan valmistamista seuraamaan.⁵³⁶ Oppaan perusteella voidaan todeta, että vuonna 1975 lasten pääsy keittiöön ei ollut enää samalla tavoin perusteltua ja mahdollista kuin aikaisemmin perinteisen lastentarhatoiminnan aikana.

Kotikeittiö oli pienryhmätila, jossa lapset saivat opetella kodin keittiötöihin liittyviä askareita ja taitoja, muun muassa voileipien tekoa, leipomista tai astioiden pesua. Kotikeittiö voitiin suunnitella tämän lisäksi palvelemaan myös päiväkodin ruoanjakelua ja ruokailua. Kotikeittiössä valmistettiin välipalaa ja aamupalaa, joita voitiin nauttia pienryhmissä kotikeittiössä aina sen mukaan, miten lapset aamulla saapuivat päiväkotiin tai heräsivät päiväuniltaan. Tila palveli myös muuta pienryhmätoimintaa.⁵³⁷

⁵³⁶ *Iloiset toimintatuokiot* 1975, 26.

⁵³⁷ Suunnitellaan päivä koti 1991, 2; Päiväkodin toimitilojen suunnittelu, liite 2, 1980, 4.

Kotikeittiö tuli nimensä mukaisesti suunnitella kodikkaaksi tilaksi, joka kalusteiltaan ja luonteeltaan muistutti tavallisen asunnon keittiötä, ja jossa sekä lapset että aikuiset viihtyivät. Keittiökalusteet mitoitettiin yleensä siten, että liesi ja osa työtasoa oli tarkoitettu aikuisen työskentelyä ja osa lasten työskentelyä varten. Astianpesupöytä voitiin harkinnan mukaan mitoittaa joko aikuisen tai lapsen korkeudelle.⁵³⁸ Vielä 1990-luvun alussa pidettiin tärkeänä, että päiväkodissa oli tila, joka sisustettiin kotikeittiökalusteilla. Mittasuhteet haluttiin kuitenkin suunnitella aikuisille sopivaksi, jotta tilaa oli mahdollista tarjota myös päiväkodin ulkopuolisille käyttäjille. Hyvin suunniteltu kotikeittiö palveli laajemmin alueen asukastoimintaa esimerkiksi lähikorttelin vanhusten lounastilana tai sosiaalitoimen henkilökunnan tauko- tai neuvottelutilana. Kun kotikeittiöiden käyttäjäkunta laajeni, ei lasten mittakaavasta niiden yhteydessä enää puhuttu.

Eräs muistelija kirjoittaa kokemuksistaan sekä lapsena lastentarhassa 1940-luvulla että työtehtävästään hankesuunnittelijana 2000-luvun taitteessa, jolloin hän oli mukana jokaisen rakennettavan päiväkodin suunnittelutyössä ja rakennusvaiheen seurantatyössä rakennuksen valmistumiseen saakka. Kertomus kiteyttää hyvin keittiötilassa tapahtuneen muutoksen lasten siirtyessä lastentarhan varsinaisista keittiöistä kotikeittiöihin:

Lapset auttoivat talon töissä mm. kuivaamalla käsin pestyjä astioita tarhan keittiössä. [...] Tavallaan ihan huvittaa millaista 'taistoa' käytiin keittiöiden rosteripintaisista työtasoista, höyryhuuvista, erillisistä kylmätiloista juureksille ym. Myöskään ei tullut kysymykseenkään, että lapset olisivat voineet tulla keittiöön sämpylöitä leipomaan, piti olla pikkukeittiöt erikseen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 36–37.)

Kolmas ajanjakso keittiötilan toimintakulttuurissa ajoittuu tähän päivään, jolloin ruokahuolto on irrotettu päiväkodin muusta toiminnasta. Keittäjät eivät enää työskentele päiväkodin johtajien alaisuudessa, eikä heidän työmitoituksensa mahdollista lasten kanssa toimimista. Keittiö on erotettu myös päiväkotien pedagogisesta toiminnasta, kun pääsy keittiöön kiellettiin lapsilta kokonaan 2000-luvun alkupuolella. Lapset voivat korkeintaan noutaa keittiöstä lisää lusikoita tai maitoa aikuisten niin pyytäessä, mutta tätäkin tapahtuu harvoin tai ei ollenkaan.⁵³⁹ Varhaiskasvatuksen turvallisuussuunnitelman mukaan on suositeltavaa, että yksi aikuinen tarjoilee ruoan. Lasten ei infektioriskin vuoksi pitäisi osallistua ruoan tarjoiluun ja jakoon. Isoimmat lapset voivat ottaa ruoan itse aikuisten

⁵³⁸ Päiväkodin toimitilojen suunnittelu, liite 3, 1980, 5.

⁵³⁹ Siippainen 2018, 108.

valvoessa hygienian säilymistä. Näin lapset voivat opetella omatoimisuutta.⁵⁴⁰ Keittäjä kuvailee tilanteen muutosta 1980-luvun alusta 2000-luvun alkupuolelle:

Lapset eivät enää saaneet olla auttamassa keittiössä, eikä henkilökunnallakaan pitänyt olla mitään asiaa 'pyhälle maalle', meidät oli eristetty, mielestäni talon henki kärsi muutoksesta, joustavuus katosi talosta, alettiin kyräillä toisten tulo- ja lähtöaikoja ja ylimpänä EU määräsi sitä ja tätä! Kaiken maailman lippuja, lappuja piti täyttää, lämpötiloja mitata ja ruokanäytteitä ottaa, pääasia, lapset oli vallan unohtua. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 260.)

Isommista päiväkodeista kuljetettiin ruokaa pienempiin taloihin ja 2000-luvun alussa monissa keskisuurissa päiväkodeissa ei enää valmistettu itse ruokaa, ainoastaan aamu- ja välipalat, salaattit, jälkiruoat ja sämpylät tehtiin päiväkodin omassa keittiössä. *Päivähoidon turvallisuussuunnittelu* -opus vuodelta 2008 edellyttää, että päiväkodissa sijaitsevassa elintarvikehuoneistossa (keittiö säilytystiloihin sekä ruoan kuljetus- ja tarjoilutilat) on oltava elintarvikealan toimijan laatima kirjallinen omavalvontasuunnitelma, jonka tehtävänä on tunnistaa toiminnan riskikohdat hygieenisistä ja muista vaaroista.⁵⁴¹ Helsingin kaupungin ympäristökeskuksen laatimassa *Ohjeita päivähoitotilojen suunnitteluun* -ohjeistuksessa vuodelta 2013 todetaan, että päiväkodin keittiö voi toimia joko valmistus-, kuumennus- tai jakelu- / tarjoilukeittionä. Keittiö ei saa toimia läpikulkutilana. Myös jakelukeittion on syytä erottaa oleskelutiloista, jotta voidaan varmistaa riittävä hygieniataso.⁵⁴² Päiväkodin keittäjä kuvailee keittiötilassa tapahtuneita muutoksia 30 vuotta kestäneen uransa ajalta vuosina 1966–1998:

Aika kului, vuodet vierivät, tuli muutoksia. Kaupunki perusti hallinnollisen yksikön Kuopion Aterian. Se oli tulosvastuullinen ja sen alaisuuteen kuului päiväkotien keittiöt, ennen oltiin sosiaalipuolen alaisia. [...] Tämä muutos vähän vieroitti osastoja ja keittiötä erilleen. Yhteisiin juhliin ei enää joutanut mukaan, kun jälkiselvittelyt tarjoilusta vei aikaa ja apua ei enää osaston puolelta saanut. [...] Pikkuapulaisten asioiminen keittiöön lopetettiin terveydellisistä ja turvallisuussyistä. Menettely oli tietysti asiallinen, vaikka tuntui, että lapset eivät tulleet enää niin läheisiksi ja vanhemmat asioivat vain tarvittaessa, ennen pistäytyivät rupattelemassa lapsista ja heidän mielipiteistään keittiöön. [...] Pitkään puhuttu ruuan-

⁵⁴⁰ Saarsalmi 2008, 37; <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-turvallisuustyon-organisointi-ja-johtaminen>.

⁵⁴¹ Saarsalmi 2008, 56–57.

⁵⁴² Ohjeita päivähoitotilojen suunnitteluun 2013, 8.

valmistuksen keskittäminen isompiin keittiöihin alkoi toteutua. Asia tuntui mielenkiintoiselta, vaikka se tiesi minulle työpaikan vaihtoa. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 165–166.)

1970-luvulta alkaen aineistoni kertomuksissa ei enää mainita työskentelyä keittiössä. Pienempiin päiväkoteihin ruoka tuotiin valmiina, jolloin lasten mahdollisuudet ruoan valmistuksen seuraamiseen tai itse työskentelyyn vähenivät, kuten kuvauksessa pienen yksityisen päiväkodin ruokahuollosta 1970-luvulla:

Ruoka syötiin takahuoneessa, jossa oli pieni keittiösyvennys. Varmaan ruoka tuli kuitenkin styroksilaatikoissa jostain muualta, 'keittiö' oli muistini mukaan vain ehkäpä tiskipöytä ja liesi. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 6.)

Kertomuksissa 1980–1990-luvulla keittiötilan ja ruokailun yhdistävät muun muassa metalliset ruokakärryt sekä ruoka-apulaisen tehtäviin kuulunut kärryjen haku keittiöstä. Keittäjiä ei enää mainita, puhumattakaan keittäjien nimistä. Päiväkodin aikuisten henkilönti vähenee myös muiden työntekijäryhmien kohdalla. Esimerkkikertomus 1980-luvulta Itä-Suomesta:

Ruokailusta päiväkodissa minulla sen sijaan ei ole juurikaan muistikuvia. Ruoka tuli päiväkodin omasta keittiöstä ja se käytiin hakemassa metallisilla kärryillä. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 34.)

Esimerkkikertomus 1990-luvulta Pohjois-Suomesta:

Ennen kaikkea muistan ruuan. Jos nyttemmin ruokailu tuntuu olevan aina entistä enemmän epäsäännöllistä ja tarkkaa puuhaa, esikoulussa ruoka tuli eteen kellontarkasti. Ruoka kuljetettiin metallisilla kärryillä, jotka kynnyksen kohdalla päästivät äänen metallin tömähtäessä metallia vasten. Tuolloin viimeistään rupesi maha kurnimaan. Ja ruoka – se oli aina hyvää. Muistan kiittää ruuasta aina jotakuta ja uskon, että tapa siihen juontaa juuri noiden metallikärryjen antimista. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 300.)

Esimerkkikertomus helsinkiläisestä päiväkodista:

Tärkeä tehtävä oli päästä ruoka-apulaiseksi. Silloin pääsi kärryjen kanssa hakemaan keittiöstä ruokaa. Sinne kuljettiin jännittävästä käytävästä,

joka oli liuskamainen, jotta kärry pääsi kulkemaan. (HS:n muistitietokeruu 2018, 120.)

Keittiötilan muuttuessa ainoastaan keittiöhenkilökunnan alueeksi myös työkasvatuksen pedagoginen merkitys vähenee asiakirjateksteissä muuttuen yhteiseksi hyväksi tehtävistä töistä yksilöllisempään itsestä ja omista tavaroista huolehtimiseen. *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* vuodelta 1980 pieniä työtehtäviä ja askareita on käsitelty perusteellisesti. Yksi työtehtävien tärkeimpiä kasvatustavoitteita oli eettinen: ”Tehdessään työtä omaksi ja yhteiseksi hyväksi, lapset kasvavat vähitellen vastuunsa ja velvollisuutensa tunteviksi ryhmien ja yhteisöjen jäseniksi.”⁵⁴³ Lapset voivat esimerkiksi ottaa yhdessä vastuun tavaroiden huolehtimisesta oppien samalla huolehtimaan ja auttamaan toisiaan. Työ nähtiin myös esteettisesti kasvattavaksi toiminnaksi: ”Työ, kuten kukkien hoito, pöydän kattaminen ja koriste-esineiden valmistaminen, tuottaa esteettisiä arvoja ja voi näin ollen olla myös esteettisesti kasvattavaa”.⁵⁴⁴

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2005 työtehtävät mainitaan osana lasten päivää: ”Lapsen päivään kuuluvat hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet sekä arjen pienet työtehtävät, leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita.”⁵⁴⁵ Vuonna 2018 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* työtehtäviä ei mainita. Sen sijaan painotetaan itsestä huolehtimiseen, terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä taitoja. ”Lasten kanssa harjoitellaan erilaisia taitoja kuten pukeutumista, ruokailua sekä henkilökohtaisesta hygieniasta ja omista tavaroista huolehtimista. Lapsia ohjataan toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, kuten lähiluonnossa ja liikenteessä.”⁵⁴⁶

Fyysisen keittiötilan kaventuessa muutoksia tapahtui myös keittiön henkilöstön kohdalla. Vuoden 1928 *Lastentarhan ohjesäännön* mukaan ”Lastentarhan aputyön, keittäjän, siivoojan ja vahtimestarin tulee hoitaa toimiaan johtajattaren ohjeiden mukaan ja yleensä ottaa varteen kaikkea, mitä lastentarhan ja sen huolto- ja kasvatustyön menestyminen vaatii.”⁵⁴⁷ Kyseisen ohjesäännön mukaan keittäjä yhdistettiin myös lastentarhan kasvatustyöhön ja sen myötä pedagogiseen toimintaan. Keittäjä oli lapsille tärkeä ja läheinen henkilö. Hemgårdin lastentarhaan 1920-luvun lopulla lähetetyssä kortissa keittäjänä toiminut Lydia-täti kirjoittaa lapsille entiseen työpaikkaansa ja lopussa vetoaa lapsiin ”Älkää unoh-

⁵⁴³ Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (B:1980:31) 1980, 182.

⁵⁴⁴ Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 121, 182.

⁵⁴⁵ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.

⁵⁴⁶ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20–21.

⁵⁴⁷ Bonsdorff & Tunkelo 1928, 71.

tako keittiön tatiä?⁵⁴⁸ Kyseisestä kortista voi päätellä keittäjän sitoutuneen vahvasti ja pitkäaikaisesti lastentarhan toimintaan ja lapsiin.

Vielä vuoden 1984 Lasten päivähoitoa käsittelevän *Sosiaalihallituksen yleiskirjeen* (A 3/1984/pe) mukaan keittäjän, talous-, siivous- ja avustavan henkilöstön tehtäviin kuului myös osallistuminen päiväkodin sisäiseen yhteistyöhön.⁵⁴⁹ Keittäjä, jonka työura kesti vuodesta 1981 vuoteen 2005, muistelee työnsä alkuaikoja 1980-luvulla Vantaalla:

Siihen aikaan kuuluimme yhteen, keittiö ja osastot, tarkkoja 'reviirirajoja' ei tunnettu, aamulla menin ensimmäisenä taloon, avasin ovet, otin ekat lapset vastaan ja laitoin lasten kanssa aamupalaa, lapset auttoivat perunoiden kuorimisessa ja voileipien teossa, sekä sämpylöiden leivonnassa. Meillä oli mukavaa, yleensä talon vilkkaimmat pojat halusivat olla auttamassa keittiössä. Silloin kaikki ruoka valmistettiin alusta asti itse, lihat tulivat 'ruhoina' ja kanat raakoina, onneksi kynittyinä. Lisäksi keittiössä työskenteli yksi kokopäivä- ja toinen puolipäiväapulainen. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 259–260.)

Keittäjä tunsikin myös lasten vanhemmat. Vuonna 1966 työuransa aloittanut keittäjä muistelee työtehtäviään lastentarhan keittiössä Kuopiossa:

Lasten vanhempiin tutustui vanhempien illoissa ja juhlissa. Kyllähän lapset pitivät huolen, että keittiö tuli tutuksi myöskin vanhemmille. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 164.)

Korkean hygieniatason vaatimukset lopettivat lasten käynnit keittiötilassa kokonaan 2000-luvulle tultaessa. Samasta syystä keittiön kulttuurista tilaa edustavat apulaistehtävät ovat muuttaneet muotoaan. Keittäjät eivät enää ehtineet osallistua päiväkodin yhteisiin juhliin työajan puitteissa, eivätkä tutustua lapsiin ja lasten vanhempiin. Vuonna 2019 helsinkiläisen päiväkodin keittiön ovesta olleen ohjeistuksen mukaan on pyrittävä välttämään keittiössä oleskelua ja läpikäyntiä ilman asianmukaista vaatetusta. Koska keittiössä käsitellään pakkaamattomia elintarvikkeita, siellä pitää olla käytössä suojavaatetus: kengänsuojat, suojapäähine ja -takki. Ohjeistuksen sanomaa oli vahvistettu liikennemerkkiin sijoitetulla mustan käden kuvalla symboloimassa kiellettyä paikkaa.⁵⁵⁰

⁵⁴⁸ Helsingin opetusviraston ruotsinkielinen valokuvakokoelma 3, EBE.

⁵⁴⁹ Sosiaalihallituksen yleiskirje, A 3/1984/pe, 42.

⁵⁵⁰ Taina Sillanpään vierailu helsinkiläisessä päiväkodissa toukokuussa 2019.

Elin Wariksen näkemykset lastentarhasta suurena perheenä, johon keittiö ja keittäjä kuuluivat olennaisena osana, ovat saaneet väistyä vähitellen kokonaan.

6.5 Lasten mittakaava lastentarhoissa ja päiväkodeissa

On kiinnostavaa tarkastella lehtikirjoittelua lasten mittakaavaan suunniteltujen huonekalujen oikeutuksesta. Vuonna 1938 *Lastentarha*-lehdessä Helsingin kaupungin lastentarha Touholan johtajatar Fanni Karhula toteaa: ”Lastentarhassa, jossa lapset ovat ryhmiteltyinä iän mukaan, pitäisi kahden huonekaluston riittää: 3–4-vuotiaille ja 5–6-vuotiaille suunniteltu koko.”⁵⁵¹ *Säynätsalo*-lehden artikkeli vuodelta 1956 tiivistää lastentarhojen tarkoituksen seuraavasti: ”Lastentarhan päätarkoitus on kaikkialla sama. Koko lastentarha on järjestetty juuri lapsia varten; lapset ovat siellä pääasia. Huonekalut ovat heidän mittojensa mukaiset ja koko työskentely on sellaista, josta lapset pitävät ja joka lisäksi kehittää heitä.”⁵⁵² *Lastentarhain johtokunnan sekä sen alaisten lastentarhain seimien ja koululaisten päiväkotien toimintakertomuksessa* vuodelta 1949 kirjoitetaan huolesta saada käyttöön lapsille sopivia, käytännöllisiä ja kestäviä huonekaluja, kun perustetaan uusia laitoksia ja uusitaan vanhojen laitosten kalustusta. Helsingin Kaupunginhallitus päätti helmikuussa 1949 valtuuttaa yksityisiä huonekaluarkkitehteja ja sisustusliikkeitä tekemään piirustuksia, jotka sisälsivät erilaisia ja useamman kokoisia pöytiä ja tuoleja, penkkejä sekä kaappeja askartelutarpeita ja muita välineitä varten.⁵⁵³ Oli itsestään selvää, että lapsille oli tarjolla heidän kokoisiaan kalusteita, iän mukaisesti. Aikuisille varattiin omat tuolit ja pöydät esimerkiksi ruokailua varten tai sitten he ruokailivat yhdessä lasten kanssa pienten pöytien ääressä.

Lasten mittakaava alkoi kuitenkin herättää kysymyksiä, kun keskustelu työn ergonomiasta lisääntyi. Vuonna 1979 työturvallisuusinsinööri Anneli Pekkarinen ja lastentarhanopettaja Asko Pekkarinen määrittelivät *Lastentarha*-lehdessä ergonomian tarkoittavan ihmisen ja hänen työnsä välisen suhteen tarkastelua. Ergonomian avulla muokataan työmenetelmiä, työvälineitä ja työympäristöä ihmisen fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia vastaaviksi. Kirjoittajat kuitenkin painottavat, että työn luonteen vuoksi päiväkodin kaluston mitoitus ei voida muuttaa:

Paljon on puhuttu siitä, että lapset joutuvat elämään aikuisten isossa maailmassa. Päiväkodeissa tilanne on päinvastoin, henkilökunta joutuu

⁵⁵¹ Lastentarha 1938, 2, 11–12.

⁵⁵² Säynätsalo 9–10, 24.3.1956.

⁵⁵³ Lastentarhain johtokunnan sekä sen alaisten lastentarhain seimien ja koululaisten päiväkotien toimintakertomus vuodelta 1949, Ekf, 4 EBE.

kumartumaan lasten tasolle. Lapsille mitoitettut tuolit ja pöydät aiheuttavat hankalia, usein selkää rasittavia työasentoja. Työssä esiintyy tilanteita, joissa lapset tarvitsevat ohjausta tai apua ja tällöin aikuinen joutuu kumartumaan, käymään polvilleen tai nostamaan lasta. Tästä syystä pitkään päiväkodissa toimineella henkilökunnalla ovat selkävaivat sekä tuki- ja liikuntaelimestön sairaudet yleisiä. Työn luonteen vuoksi päiväkodin kaluston mitoitusta ei voida muuttaa. Jokaisessa osastossa tulisi olla kuitenkin joitain aikuisen mittojen mukaan suunniteltuja kalusteita.⁵⁵⁴

Vuonna 1980 ilmestyneessä *Lasten päiväkodin suunnitteluseminaarin seminaariraportissa* arvosteltiin lasten mittakaavaa ja kannatettiin joustavuutta suunnittelun lähtökohtana. ”Lapsiystävällisyyden ei tarvitse merkitä sitä, että ympäristöstä tehdään vain lapsille sopiva siten, että se on epämurkava aikuisille”.⁵⁵⁵ Sisustusarkkitehti Marianne Andersson kirjoitti, etteivät lapsikeskeiset tilat ole välttämättä lapselle hyviä. Minikeittiöt ovat liian pieniä, eikä niissä ole kunnollisia työskentelytasoja. Eri korkeudella olevat pöydät ja tuolit tekevät sekavan vaikutelman.⁵⁵⁶

Vuonna 1988 päiväkodin sisäleikkitiloja luonnehdittiin luonnolliseksi osaksi ympäristöä, ei erilliseksi pienoismaailmaksi. Huonekalut ja toimintavälineet olivat pieniä silloin, kun ne lisäsivät lasten omatoimisuutta. Esimerkiksi matalat WC-kalusteet ja sopivan korkuiset pöydät ja tuolit olivat perusteltuja. Tarvittiin kuitenkin myös aikuisten kokoa olevia huonekaluja, kuten sohvia ja tuoleja, jotka olivat yhtä lailla lasten käytössä. Päiväkodin fyysistä ympäristöä kuvailtiin kotoisaksi ja viihtyisäksi.⁵⁵⁷ Ryhmätilassa tuli olla avohyllyjä ja kaappeja eri toimintoihin liittyville välineille ja materiaaleille ryhmiteltynä siten, että lapset saattoivat itse ottaa niitä esille ja asettaa paikoilleen.⁵⁵⁸

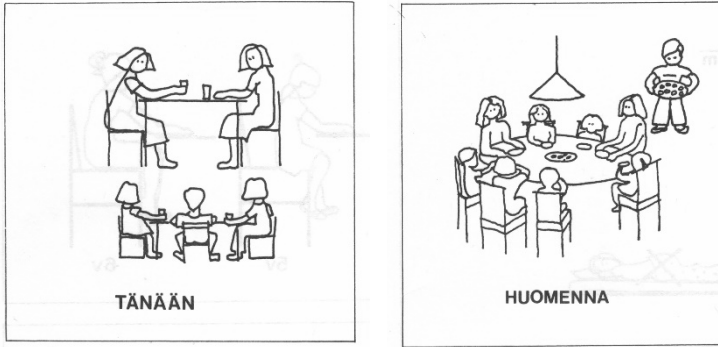
⁵⁵⁴ Lastentarha 5/1979, 5–6.

⁵⁵⁵ Råbergh 1980, 22.

⁵⁵⁶ Andersson 1980, 19.

⁵⁵⁷ Salminen 1988, 26.

⁵⁵⁸ Suunnitellaan päiväkotia 1991, 22.



Kuvat 69 ja 70. Kuvat liittyvät Charlie Råberghin kirjoitukseen *'Suunnittelu päiväkodin perustoimintojen tukena, joustavuus ja laatutekijät sisustusratkaisuissa'*, joka perustuu Lasten päiväkodin suunnitteluseminaarissa vuonna 1978 käytyyn keskusteluun. Kuvat: Råbergh 1980, 22.

Edelleen vuonna 1984 arkkitehdit Raili ja Reima Pietilä kertoivat suunnittelemansa päiväkotit Taikurinhatun lähtökohdista *Arkkitiehti*-lehdessä. He korostivat suunnitteluprosessissa taiteellisen ajattelun merkitystä abstraktin tilasommittelun sijaan. Pietilöiden mukaan lasten päiväkotisuunnittelun tuli olla ”lapsenläheistä”:

Lapsenmukaista arkkitehtuuria syntyy tavallista pohjaa ja leikkausta muokkaamalla. Esimerkiksi näin: Tiedän, että arkkitehtiaikuinen kuvittelee tilaa katsoen sitä totutulta silmäkorkeudelta. Hänen silmänsä ovat 1,6 m lattiasta, perustasosta. Kaikki esineitä ja muotoja määräävät tuntemukset koetaan näissä puitteissa – totutusti, täsmällisesti. Tämä on pitkän työuran luoma parametri. Mutta jos pudottaa silmän puolta alemmas, 70–80 cm:iin, se tulee lapsen korkeudelle. Tila hahmottuu nyt ”lapsen horisontista”. Siten kaikki asettuvat uudella tavalla tilaan ja toisiinsa nähden.⁵⁵⁹

Vuoden 2010 suunnitteluohjeissa todetaan edelleen, että on tärkeätä huomioida lasten mittakaavaan sopivat kalusteet, jotka mahdollistavat ja kannustavat lasta itsenäiseen, aktiiviseen ja omaehtoiseen toimintaan päiväkodin kaikissa tiloissa. Ohjeissa painotetaan myös, että ”Suuri osa kalustuksesta tulee kuitenkin olla aikuisen mittakaavassa, jolla taataan henkilökunnan toimiva ja ergonominen työympäristö. Lapsen toiminta otetaan tällöin huomioon hankkimalla korotettuja tuoleja, jakkaroita ja astinlautoja.”⁵⁶⁰

⁵⁵⁹ Pietilä & Pietilä 1984, 22–23.

⁵⁶⁰ RT-96-11003 2010, 21.



Kuva 71. Lapset tekevät tehtäviä korkeilla tuoleilla vuonna 2020. Lapset pääsevät kiipeämään tuoliin astinlaudan avulla. Kuva: Aila Holopainen.

Kuva 72. Lapset rakentelemassa Fröbelin palikoilla Meripirtin lastentarhassa 1950-luvulla lasten mittakaavaa edustavassa pöytäryhmässä, josta lasten on helppo siirtyä itsenäisesti pois ja takaisin, jos esimerkiksi tarvitsevat leikkiin lisätarvikkeita. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Vuoden 2018 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukaan oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa tulee huomioida ergonomia, ekologisuus, viihtyisyys ja esteettömyys sekä tilojen valaistus ja akustiikka, sisäilman laatu ja siisteys.⁵⁶¹ Lasten mittakaavaa ei enää mainita. Tilanne on muuttunut vähitellen lasten omatoimisuuden korostamisen ja aikuisten ergonomiavaatimusten ristipaineessa. Samalla, kun lapsille halutaan aktiivisuuteen ja omaehtoisuuteen kannustavia tiloja, tarvitaan kuitenkin jakkaroita, askelmia ja portaita helpottamaan lasten pääsyä aikuisen tasolle. Vielä 1980-luvun lopussa esimerkiksi matalat wc-kalusteet nähtiin välttämättöminä tukemaan lasten omatoimisuutta.

1950-luvulla lastentarhassa lapsena ollut kirjoittaja kertoo käynnistään entisessä omassa lastentarhassaan 2000-luvun alkupuolella. Hän kaipasi lasten silmää viehättäneitä iloisen värisiä matalia kalusteita:

Kalusteet olivat perinteistä tarhamallia, joka on säilynyt lähes samanlaisena näihin päiviin asti. Pöytien, tuolien ja penkkien yläpinnat olivat iloisen sinisiä ja punaisia. Ne viehättivät lapsen silmää. [...] Pääsin ker-
ran 2000-luvun alkupuolella käymään Maaherrankadun päiväkodissa. Kalusteet oli tietenkin uusittu, ja ne olivat nykyaikaisia, korkeampia ja ergonomisempia kuin ne vanhat värikkäät pöydät ja tuolit, mutta eihän niistä sama lapsenomainen tunnelma huokunut. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 444.)

⁵⁶¹ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32.

Lastenhoitajana toiminut kirjoittaja vertailee lasten ja aikuisten mittakaavaa päiväkodeissa työntekijän näkökulmasta.

Kalusteet olivat ensin matalia Jysky kalusteita, mutta erään Ruotsiin suuntautuneen tutustumismatkan jälkeen saimme uudet pöydät ja korkeat tuolit. Minkäänlaista paluuta ei enää ole niihin kääpiöille tarkoitetuille kalusteille. Jysky kalusteiden idea oli varmaan joskus ainoa oikea, mutta ei onneksi enää [...] (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 469–470.)

Viralliset suunnitteluohjeistukset eivät anna selkeää ratkaisua lasten tai aikuisten mittakaavan soveltamisesta päiväkodeissa. Tutkimukseni muistitietoineistojen mukaan lapsuuden kertomuksissa lasten kokoiset huonekalut olivat merkityksellisiä ja ne kertovat kokemuksista lasten omasta paikasta. Tänä päivänä aikuisen mittakaavaa pidetään suunnittelun lähtökohtana, eikä lasten kokoisten huonekalujen tarpeellisuutta enää korosteta.

Yhteenveto

Suurimmat muutokset lasten tilan käytössä ovat tapahtuneet ulkona, ryhmätilojen järjestelyissä sekä keittiötilassa sen muuttuessa vähitellen lapsilta kielletyksi alueeksi. Muisteluaineiston pohjalta voidaan todeta, että lasten itsenäinen kulkeminen ulkona on vähentynyt tutkittavana ajanjaksona. Lastentarharakennusten rakentamisen myötä lastentarhan oma aidattu piha-alue yleistyi turvallisuusnäkökohtien kiristyessä. Aita erottaa lastentarhan pihan ja muun ympäristön toisistaan, mikä rajoittaa yhteyttä lähiympäristöön. Lisäksi itse aitaan kohdistuneet turvallisuusvaatimukset ovat muuttuneet vähitellen yhä tiukemmiksi.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa ilmiöpohjaisen opetuksen ja oppimisen lähtökohtana ovat todellisen maailman ilmiöt, joita pyritään tarkastelemaan aidossa tilanteessa ja ympäristössä.⁵⁶² Lähiluonto ja rakennettu ympäristö ovat sekä oppimisen kohteita että oppimisympäristöjä eri vuodenaikoina.⁵⁶³ Onkin tärkeää pohtia, miten nykyisillä piha-alueilla kyetään noudattamaan suunnitelman ohjeistuksia, kun turvallisuussäädökset pihojen osalta ei-luonnonmukaisine materiaaleineen on saanut yhä enemmän tilaa.

Myös lastentarhan sisällä on tapahtunut muutoksia horisontaalisessa tasossa. Sisätiloissa lasten reviirit ovat kasvaneet kokopäiväryhmien yleistymisen seurauksena, jolloin lapsille tarkoitettujen leikkitilojen määrä sekä yksittäiselle lapselle tarkoitettu neliömäärä kasvoivat. Yksittäisillä kokopäiväryhmillä oli käy-

⁵⁶² Gräno, Hiltunen & Jokela 2018, 8.

⁵⁶³ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46–47.

tössä kaksi huonetta ryhmän toimintaan. Tilalliset muutokset liittyivät myös lasten mahdollisuuksiin vierailla keittiötilassa sekä salin toimintaan. Salin toiminnot lisääntyivät, kun tila ei enää toiminut ainoana lepäämisen paikkana. Keittiöllä oli alun perin tehtävänsä toimia lastentarhan sydämenä, lapsille sallittuna työtehtävien toteuttamisen paikkana, mutta myöhemmin kokonaan lapsilta suljettuna tilana. Vertikaalisella tasolla päiväkodeissa on vähitellen siirrytty lasten mittakaavasta kohti aikuisten mittakaavaa.

Murrosten lisäksi aineistoni kertoo myös jatkuvuuksista. Ryhmätilat ja koti-alueet ovat olleet kokemuskertomuksissa esillä koko tutkittavan ajan 1930-luvulta 2000-luvulle saakka. Tilallisia jatkuvuuksia edustavat lasten salaiset paikat, joita oli koko tutkittavalla aikavälillä ensin enimmäkseen ulkotiloissa ja myöhemmin erityisesti sisätiloissa. Lapsuuden vertaiskulttuurin merkitys ja sen ilmentyminen lasten hakeutuminen salaisiin paikkoihin aikuisten katseen ulkopuolella on luettavissa kokemuskertomuksista. Eri vuodenaikoina tehtyjä retkiä kuvataan aineistoni kertomuksissa 1930-luvulta 200-luvulle asti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2018 korostetaan edelleen luonnossa ja rakennetussa ympäristössä tapahtuvan retkeilyn sekä ympäristön tutkimisen merkitystä varhaiskasvatustoiminnassa.

7 Lasten muuttuva toimijuus ajassa ja tilassa

Tässä luvussa pohdin lapsuuden toimijuuden ja lastentarha- ja päiväkotitilassa tapahtuneiden murrosten ja jatkuvuuksien yhteyksiä. Toimijuus on ajassa ja tilassa muuttuva ominaisuus ja se tulee aina kontekstoida niihin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka ovat ajalle ominaisia. Lasten toimijuus elää ja muuttuu ajassa ja tilassa.⁵⁶⁴ Käsittelen toimijuutta James J. Gibsonin kehittämän tarjouma käsitteen avulla, johon yhdistän Jyrki Jyrkämän luoman modalityteettimallin osa-alueita.

Materiaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät kontrolloivat tarjoumien toteutumista. Gibsonin mukaan ympäristössä oleva informaatio ei koostu ainoastaan ärsykkeistä, vaan tarjoumat ovat täynnä merkityksiä. Yksittäinen tarjouma toteutuu jokaiselle toimijalle ainutlaatuisessa tilanteessa.⁵⁶⁵ On olemassa sekä positiivisia että negatiivisia tarjoumia, joita sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät joko vahvistavat tai heikentävät.⁵⁶⁶ Omassa tutkimuksessani jokainen henkilökohtainen kokemus voi olla yksittäiselle muistelijalle toteutuneena tarjoumana positiivinen tai negatiivinen. Esimerkiksi tietyn taidon harjoittaminen voi olla mielenkiintoista ja innostavaa tai pelottavaa ja ahdistavaa riippuen lapsella jo olevasta taidon hallinnasta sekä persoonallisuudesta. Modalityteettitarkastelun näkökulmasta osaaminen sisältää niitä tietoja ja taitoja, joita lapsi on hankkinut tai tulee hankkimaan elämänsä aikana.⁵⁶⁷

Tässä luvussa olen etsinyt jokaisesta jo aikaisemmin käyttämästäni fyysisestä tilasta – pihasta lähiympäristöineen, ryhmätilasta, salista ja keittiöstä – niitä toimijuuden tilallisia ehtoja, jotka ovat joko muuttuvia tai pysyviä. Tarkastelen toimijuutta erityisesti kolmen murroksen, lapsuuden ulkoympäristön kaventumisen, sisätilan laajentumisen ja keittiötilaan liittyneiden muutosten näkökulmasta. Tutkin lastentarhaympäristön fyysisen ja kulttuurisen tilan yhteyksiä lasten sukupuoleen, ikään ja persoonallisuuden piirteisiin. Tarkastelen myös vertaisryhmän merkitystä toimijuuden toteutumisessa ja toisaalta henkilökohtaisen tilan tarvetta identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Liitteenä viisi esittelen kehikon, jota olen käyttänyt analyttisena apuvälineenä tässä luvussa (liite 5).

⁵⁶⁴ Tammi & Hohti 2017; Makkonen, 2005a.

⁵⁶⁵ Kyttä 2003, 69, Gibson, 1979.

⁵⁶⁶ Kyttä 2003, 86.

⁵⁶⁷ Jyrkämä 2008, 276–277.

7.1 Lasten reviirit lastentarhan ja päiväkodin ulko- ja sisätiloissa

Tutkimusaineistoni perusteella totean, että merkittävät lapsuuden kokemukset rakentuvat usein luonnon ympärille. Kirjoittajat kuvailivat kertomuksissa itsenäisesti kuljettuja lastentarhamatkoja, erilaisia ulkoilujärjestelyjä sekä retkiä. Koska leikkipaikoilla ei ollut leikkivälineitä, leikit olivat paljolti sosiaalisia yhteisleikkejä, joita tytöt ja pojat monesti leikkivät yhdessä. Aineistossani on lukuisia kuvauksia luonnonmateriaalien käyttämisestä leikin välineinä tai leikkipaikkoina. Lapset käyttivät mielikuvitusta muokatessaan luonnonmateriaaleja leikin välineiksi. Psykologi Lev Vygotsky kirjoittaa, että kun lapsi tiettyssä iässä oivaltaa käsitteiden ja esineiden funktionaalisen määritelmän, hän kykenee korvaavia välineitä käyttämällä poistamaan esineestä kaikki muut sille annetut merkitykset, paitsi sen, mitä kulloinenkin leikki vaatii. Esineet voivat merkitä pienelle lapselle melkein mitä vain riippuen tilanteesta.⁵⁶⁸ Bo Lönnqvistin mukaan ulkona tapahtuvien leikkien välineet saavat usein merkityksensä vasta leikkitalanteessa. Leikkivälineiden valmistus voi olla luova, hetkellinen prosessi leikin kulussa, jossa leikkirekvisiittia ja leikki toimivat yhdessä ja joita lapset ohjaavat.⁵⁶⁹ Alan Costal toteaa, että ymmärtämällä symbolisen leikin todellisen luonteen ja tarjoumat, myös aikuisen on mahdollista saavuttaa leikkilinen asenne elämäänsä. Costal käyttää esimerkkinä Picasson taideteosta ”bull’s head”, jossa härän pään muodostavat polkupyörän satula ja ohjaustanko.⁵⁷⁰ Voidaankin sanoa, että mitä enemmän lapsilla on materiaalia omaehtoiseen leikkiin, leikkivälineiden ja leikkipaikkojen rakentamiseen, sitä monipuolisemmiksi leikit muotoutuivat.

Erilaiset ympäristöt, varsinkin monimuotoiset viheralueet, tarjoavat lasten toiminnalle ja tunne-elämälle monenlaisia mahdollisuuksia.⁵⁷¹ Tutkimusaineistostani nousivat esille mielikuvituksen avulla rakentuneet luonnonympäristöön sijoittuneet leikit lastentarhan tai päiväkodin pihoiden ja erityisesti pihojen ulkopuolella erilaisten ympäristöjen rajapinnoilla: metsänreunoissa, lumikasoissa tai kallioilla. Samansuuntaisia tuloksia luonnonympäristön merkityksestä lasten leikkeissä esiintyy muun muassa Veera Mollin ja Laika Nevalaisen tutkimuksessa kaupunkilaislasten itsenäisestä liikkumisesta, Sirpa Tanin tutkimuksessa ympäristökasvatuksen opiskelijoiden ympäristösuhteen rakentumisesta sekä Kirsi Saarikankaan tutkimuksissa lähiötilasta.⁵⁷² Elämyksellinen, muovattava tila voi

⁵⁶⁸ Vygotsky 1978, 98–99; Helenius & Lummelahti 2018, 60; Kyttä 2003, 53.

⁵⁶⁹ Lönnqvist 1992, 368.

⁵⁷⁰ Costal 2015, 52.

⁵⁷¹ Kyttä 2003; Kyttä, Broberg & Kahila 2009, 23.

⁵⁷² Moll & Nevalainen 2018; Tani 2017; Saarikangas 2002b.

kohottaa lapsen itsetuntoa, kun lapsi kokee voivansa vaikuttaa omaan ympäristöönsä rakentamalla esimerkiksi majan, kodin tai kauppaleikin. Antti Malisen tutkimusten mukaan lapsille on luontaista rakentaa jotain konkreettista mieli- tai piilopaikaksi. Omaa piilopaikkaa rakentaessaan lapsi samalla muokkaa ympäristöään. Tunne ympäristön ja maailman hallitsemisesta vahvistaa lapsen minäkäsitystä.⁵⁷³ Lapsuuden kokemuksissa pienikin luonnon tila, kuten pikkuinen puistikko tai muutama pensas, saattaa merkitä tärkeää tutkimisen ja mielikuvituksen paikkaa.⁵⁷⁴ Raija Raittilan tutkimuksessa pensaat muodostuivat yhdeksi lasten kävelyretkien kohteista. Lapset muun muassa hiipivät, konttasivat, ryömivät, piiloutuivat, seikkailivat ja etsivät aarteita pensaista, joita he kutsuivat metsäksi tai viidakoksi.⁵⁷⁵



Kuva 73. Lapset lumileikissä päiväkodin pihalla 1987. Kuvassa näkyy monipuolinen lumileikki välineineen. Tarjolla on myös kesäleikkiin tarkoitettuja välineitä. Lunta on niin paljon, että se yltää aidan korkeuteen. Raja päiväkodin pihan ja lähiympäristön välillä hämärtyy. Kuva: Jalo Porkkala, Satakunnan museo.

Kuva 74. Hiekka materiaalina luo monipuoliset tarjouman mahdollisuudet leikkiin. Kuva: KRA, KRAK,2012:254:202. SKS.

Kokemuskertomuksissa valmiit rakennetut ulkovälineet kiipeilytelinettä lukuun ottamatta mainittiin luettelonomaisesti, kun taas monimuotoisista ympäristöistä kerrottiin seikkaperäisemmin ja laajemmin sekä ympäristöstä itsestään että siinä toteutuneesta toiminnasta. 1950-luvulla lastentarhanjohtaja Marketta Airila kirjoitti *Lastentarha*-lehdessä leikkikentistä lastentarhan ulkoilualueina. Jo silloin kritisoitiin lapsille suunniteltujen pihojen olemattomia leikkimahdollisuuksia: ”Lastentarhat suuntaavat siksi retkensä rakentamattomille tonteille ja niille muutamille siunatuille puistoalueille kaupungeissamme, joita ei vielä kokonaan ole nykyaikaisen puutarhakulttuurin avulla tehty lasten leikeille kelvottomiksi. [...] Leikkialueet eivät saa olla mitään standardimallia vaan jokainen olisi erilainen,

⁵⁷³ Malinen 2017, 34–35.

⁵⁷⁴ Tani 2017, 6–7.

⁵⁷⁵ Raittila 2008, 118–123.

maasto vaihtelevaa: loivia kallioita, kaatuneita puunrunkoja ja mäennyppylöitä jne.”⁵⁷⁶

Tarjoumat paljastavat todellisuuden merkityksen, joka on riippumaton kielestä tai tavoista ja elävöittävät materiaalsen maailman, sen esineet ja ympäristön. Marketta Kyttä mainitsee suomalaisille tutun elementin, lumen, ja sen kautta saavutettavat tarjoumat, kuten hiihtämisen, lumiukon rakentamisen tai kävelemisen lumessa. Nämä tarjoumat ovat yhteydessä lasten kokemuksiin erilaisista toiminnoista talvisessa ympäristössä. Myös vesi ja hiekka sekä muut luonnonmateriaalit luovat lapsille mahdollisuuden muovata tarjoumia tai kehittää uusia.⁵⁷⁷

Omassa tutkimusaineistossani kirjoittajat kertoivat useita muistoja lumessa leikkimisestä talvella, mutta myös sisälle sijoitetusta hiekkalaatikosta, joita käytettiin etenkin talviaikaan, kun ulkohiekkalaatikon hiekka oli jäässä. Kertomuksissa lastentarhan sisätiloihin sijoitetut hiekkalaatikat tarjosivat toimintaa, tuntemuksia käsissä, hajun, kun hiekkaan sekoitettiin vettä sekä taianomaisen ihmettyksen, kun pöydän punaisen kannen alta paljastui hiekkalaatikko. Kun hiekka oli muokattavana materiaalina sijoitettu normaalista poikkeavaan ympäristöön, lastentarhan tai päiväkodin sisätiloihin, se tarjosi merkityksellisen, aistimuksellisen muistijäljen muun muassa kämmenissä. Hiekkalaatikkoon kaivettiin ”muovi-inkkareita” ja pikkuhevosta ja leikki kesti niin kauan, että kädet olivat kuivat ja karheat hiekkaleikin jälkeen.⁵⁷⁸ Hiekka mahdollisti lapsen oman leikki-idean toteuttamisen, koska sitä pystyi muokkaamaan aina uudenlaisiin leikkeihin sopivaksi.

Seuraavalla sivulla olevat kuvat ovat molemmat 1970-luvulta ja kertovat ulkoreviirien kaventumisesta suljetuiksi aidatuiksi tiloiksi. Ensimmäisessä kuvassa näkyy joutomaan mahdollisuudet leikkipaikkana. Lapset ovat löytäneet laudankappaleita ja muita leikkiin sopivaa materiaalia. Toisessa kuvassa tasaista, aidattua, pientä ja yllätyksetöntä pihaa hallitsevat erilaiset leikkivälineet. Päiväkodin aita tosin on vielä matala. Elinympäristössä koettua turvattomuutta, sekä lasten omaa että heidän vanhempiansa, voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä tekijöistä, jotka vähentävät lasten liikkumista. Kokemukset ympäristön turvattomuudesta voivat tuntua todellisilta, vaikka varsinaista tilastollista näyttöä ympäristön objektiivisesta turvattomuudesta ei olisikaan.⁵⁷⁹ Pelkoa ja turvattomuutta tuotetaan osittain sosiaalisesti turvallisuuskäytännöiden vaihdellessa eri aikoina. Keskustellut lasten turvallisuudesta ovat kuitenkin hyvää tarkoittavia ja pyrkivät lapsen parhaaseen. Maantieteen tutkija Hille Koskelan mukaan turvallisuusstandardit

⁵⁷⁶ Lastentarha 5/1954, 68–69.

⁵⁷⁷ Kyttä 2003, 4–45, 74.

⁵⁷⁸ HS:n muistitietokeruu 2018, 85.

⁵⁷⁹ Moll & Nevalainen, 2018.

syntyvät usein yksittäisten päätösten tuloksina, jolloin kukaan ei hallitse kokonaisuutta. Lasten liikkumisen rajoittaminen liittyy nimenomaan julkisen tilan käyttöön. Lapsille esimerkiksi opetetaan, että vieraat ihmiset ovat vaarallisia, eikä heihin saa luottaa.⁵⁸⁰



Kuva 75. Leikkipaikka nykyisen Itäkeskuksen kupeessa 1970. Kuva: Eeva Rista, Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 76. Lasten päiväkodin piha Myllypurossa 1970-luvun puolivälissä, jossa matala aita erottaa päiväkodin rakennetun piha-alueen ja muun ympäristön. Kuva: Keijo Laajisto, Helsingin kaupunginmuseo.

Aineistoni kertomuksessa kuvataan lastentarhamatkaa 1960-luvun jo vilkkaasti liikennöidyssä Helsingin keskustassa, jossa yksin matkaa tehnyt lapsi joutui joka päivä turvautumaan vieraiden aikuisten apuun tienylityksessä. Kertomus tuntuu nykyisen turvallisuusajattelun näkökulmasta mahdottomalta. Lapsuuden lastentarhamatkoja tehtiin kävellen, alkuun jopa ilman aikuisia. Nykyisin lapset kulkevat enenevässä määrin autolla päiväkotiin. Lasten ottamia valokuvia tutkineen Päivi Setälän mukaan auton takapenkiltä ympäristö ja maisema hahmottuvat lapselle ikkunan läpi, ei kaikkia aisteja käyttämällä. Näin menetetään lapsen mahdollisuus tutkia ja oppia ympäristössä moniaistisesti.⁵⁸¹ Lastentarhamatka yhdessä kavereiden kanssa ilman aikuista saattoi sisältää valtavan määrän tarjoumia verrattuna vanhemman kanssa tehtävään matkaan autolla. Kavereiden kanssa yhdessä kuljetut matkat antoivat myös mahdollisuuden syventää ystävyyssuhteita, olla osa vertaisryhmää.

Myös aidat ja portit, joita lapset eivät pysty itsenäisesti avaamaan, ovat osa päiväkotien turvallisuus- ja valvontakulttuuria sekä sisällä että ulkona. Ovien kiinnipitäminen estää lapsia juoksemasta ympäriinsä huoneesta toiseen.⁵⁸² Tutkimusaineistossani kuvailtiin alueiden jakamista erityisesti iän mukaan. Lapsia

⁵⁸⁰ Koskela 2009, 132–139.

⁵⁸¹ Setälä 2012, 187.

⁵⁸² Lindberg 2014, 162, 194.

rajoitettiin esimerkiksi porttien avulla pääsemästä tilasta toiseen ja sääntöjen avulla estettiin pienempiä lapsia käyttämästä joitakin välineitä, tavaroita tai kalusteita. Sosiologi Jens Qvortrup käyttää käsitettä 'suojeleva pois sulkeminen' (*protective exclusion*). Vaikka lasten suojeleminen ja turvallisuuskysymykset ovat monilta osin tärkeitä ja välttämättömiä, niihin liittyy monesti myös poissulkemista. Aikuiset voivat perustella poissulkemista esimerkiksi lasten taitojen puutteella tai vähättelemällä lasten kykyä ottaa vastuuta. Tämä voi johtaa lasten toimijuuden rajoittamiseen elävästä elämästä ja sosiaalisista vertaissuhteista. Toisinaan turvallisuuteen perustuva suojele ei ole välttämätöntä, vaan palvelee enemmänkin aikuisten vaatimaa sosiaalista järjestystä lasten aiheuttaman häiriön vähentämiseksi.⁵⁸³ Kysymys on myös aikuisten vaivannäöstä tai halusta pysähtyä jonkin asian äärelle, esimerkiksi antaessa lapselle mahdollisuuden portaiden kiipeämiseen, vaikka aikuisen avustamana. Aikuinen voi joko kannustaa lasta lisäämään kiipeilytaitojaan tai hän voi ottaa lapsen syliin samalla todeten rappusten olevan liian vaaralliset kiipeämiseen. Suojelevaa ajattelutapaa voidaan noudattaa myös päiväkotiympäristössä, kun lapsia suljetaan tarpeettomasti pois toiminnasta ja perustellaan poissulkemista turvallisuuteen liittyvillä näkökohdilla.

Toisinaan lastentarhan tai päiväkodin aitojen ulkopuolella oli metsikkö tai jokin muu mielenkiintoinen kokemuksellisesti jännittävä alue leikkeihin, jonne lapset saattoivat mennä itsenäisesti aikuisen luvalla. Tällöin lapset olivat aikuisten kulttuurisen tilan sääntöjen, kieltojen ja opastuksen ulottuvilla, mutta fyysisen tilan osalta aikuisten saavuttamattomissa. Kokemuskertomuksissa lapsuuden itsenäisen toiminnan kuvaukset liittyvät lastentarhamatkoihin, metsäleikkeihin tai karkaamisiin. Kertomusten lapset ovat olleet hyvin luovia kehitellessään salaisia leikkipaikkoja. He pyrkivät tarkoituksellisesti välttämään aikuisen valvontaa, kuten kertomuksessa helsinkiläisestä päiväkodista, jossa myös aikuisen näkökulmasta otetaan kantaa piilopaikan laatuun:

Kiipesimme usein myös aidan yli ja hihitimme syreenipuskassa. Emme tajunneet, että meidät varmasti nähtiin ihan hyvin hienoissa piiloissamme. (HS:n muistitietokeruu 2018, 94.)

Lapsen tilallinen autonomia liittyy hänen itsetuntoonsa ja varmuuteensa olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Nämä yhteiskunnan ja sen sääntöjen ulkopuolella olevat "lasten omat tilat" saattavat olla juuri sellaisia, joita jo aktiivisuuspedagogi Friedrich Fröbel aikoinaan kaavaili lapsille. Fröbel painotti lapsen roolia aktiivisena toimijana ja leikkijänä sekä lastentarhaa paikkana, jossa lapset voivat kehittyä rauhassa omassa tahdissaan aikuisten maailman ulkopuo-

⁵⁸³ Qvortrup 2015, 75.

lella. Valistusajan filosofin Jean-Jacques Rousseau⁵⁸⁴ ajatuksia seurailleen Fröbel näki lastentarhan uudenaikaisena tilallisena kokonaisuutena, jossa lapset elivät oman arvonsa tuntien yhteydessä luonnon ja jumalan kanssa.⁵⁸⁵

Kokopäiväryhmien yleistyttyä erityisesti 1970-luvulta alkaen pinta-ala yhtä lasta kohden alkoi kasvaa ja lasten omaehtoisen leikin mahdollisuudet päiväkodin sisällä lisääntyivät samanaikaisesti, kun ne ulkotilasta vähenivät. Kokopäiväryhmien käytössä oli usein kaksi huonetta, jolloin leikkitilaa oli huomattavasti enemmän kuin osapäiväryhmien pöytien täyttämässä yhdessä huoneessa. Myös salin käyttö monipuolistui, mahdollisti laajemman leikkialueen ja isompia välineitä vaativia, liikunnallisempia leikkejä. 1990-luvun kokemuksissa lasten itsenäinen tila lisääntyi myös erillisissä pienemmissä huoneissa, kuten majanraken-nushuone, peuhuhuone tai vesileikkihuone, johon lapset saivat mennä leikkimään muutaman kaverin kanssa. Aineistossani on lukuisia kertomuksia erilaisista salaisista paikoista, joissa lapset viettivät aikaa. Joku piiloutui salaa patjakaappiin ”poikaystävien” kanssa, joku piiloutui parhaan kaverin kanssa kurahousunaulakon uumeniin syömään karkkeja.⁵⁸⁶

Lisätilan tarve perusteltiin kahdella tavalla. Toisaalta ajateltiin, että koko päivän päiväkodissa viettävät lapset tarvitsivat enemmän tilaa kuin puolipäivälapset, joiden päiväohjelma oli tarkemmin strukturoitu. Toisaalta tilan lisääminen oli myös sukupuolikosymys ja nähtiin, että nimenomaan pojat tarvitsivat enemmän tilaa liikunnallisiin leikkeihin. Outi Ylitapio-Mäntylä mainitsee, että edelleen pojat ohjataan usein toiseen huoneeseen tilaa vaativiin rajuihin ja äänekkäisiin leikkeihin, jotka ajatellaan nimenomaan pojille ominaisiksi. Tytöt sijoittuvat lähemmäksi aikuisia.⁵⁸⁷ Miespuolinen muistelijä kuunteli muiden isojen poikien kanssa Iron Maidenia erillisessä huoneessa 1980-luvulla.⁵⁸⁸ Tämä kertomus kuvastaa poikien halua vetäytyä omiin oloihinsa ja toisaalta myös aikuisten tarvetta välttää kovaa ääntä heidän sijoittaessaan erityisesti poikia leikkimään kauemmas itsestään. Tutkimusaineistostani ilmenee tämä tilan ja välimatkan, läheisyyden ja etäisyyden suhde sukupuoleen.⁵⁸⁹

Erityisesti 1940–1950-luvun kertomuksissa tytöt halusivat olla opettajan lähellä esimerkiksi pihalla. Tytöt ihannoivat opettajia, halusivat seurustella heidän kanssaan ja olla fyysisessä kontaktissa pitämällä opettajan kädestä kiinni. Esi-

⁵⁸⁴ Valistusajan filosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) arvosti luontoa ja maaseutua kasvuympäristönä ja uskoi lapsen omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin kehittyä ilman ulkoapain tulevaa ohjausta. (Meretniemi 2016, 57–58).

⁵⁸⁵ Bollig & Millei 2018, 5, 12.

⁵⁸⁶ HS:n muistitietokeruu 2018, 109 ja 126.

⁵⁸⁷ Ylitapio-Mäntylä 2009, 106.

⁵⁸⁸ HS:n muistitietokeruu 2018, 99

⁵⁸⁹ Ks. myös Siippainen 2018, 103.

merkiksi 1950-luvulla lapsena lastentarhassa ollut muistelijä kirjoittaa, että ulkona lastentarhanopettaja käytti pihatakkia, jossa oli pitkä solmittava vyö. Hihoista ja vyöstä roikkui kirjoittajan mukaan melkein aina useita lapsia, koska kaikki halusivat olla hänen lähellään.⁵⁹⁰ Naispuolinen kirjoittaja kuvailee lastentarhan pihalla oloa kertomuksessa 1950-luvulta, jonka mukaan tytöt kilpailivat paikasta opettajan kädessä. Opettaja nautti tyttöjen seurasta, palkitsi heidän käyttäytymistään keksimällä leikin, jossa hyppynarun punaiset päät edustivat ”lissäkäsiä”, eikä kannustanut tyttöjä itsenäisiin leikkeihin.⁵⁹¹

Elina Paju mainitsee etnografisessa tutkimusaineistossaan vuosilta 2003–2004 tyttöjen ja päiväkodin aikuisten läheisyyden. Tytöt pyysivät aikuisilta enemmän apua esimerkiksi pukemis- ja riisumistilanteissa tai hiusten huolehtimisessa vain ollakseen aikuisen lähellä, vaikka olisivat tehtävästä itsenäisesti suoriutuneetkin. Näin he Pajun mukaan saivat oman hetkensä aikuisen kanssa, johon usein liittyi myös kosketus.⁵⁹² Riisumis- ja pukemistilanteet ovat myös tärkeitä vuorovaikutuksen ja dialogin tiloja lasten keskinäiselle kanssakäymiselle heidän neuvotellessaan ja suunnitellessaan esimerkiksi ulkoleikkejä, mutta myös aikuisten ja lasten välillä läheisyyden ja kuulemisen tilana.⁵⁹³ Välittämiseen ja läheisyyteen liittyvä kosketus voidaan nähdä sukupuolittuneena käytäntönä, sillä se määrittyy usein naiselliseksi aistiksi.⁵⁹⁴ Anna Siippainen toteaa omassa etnografisessa tutkimuksessaan 2010-luvulta, että myös tänä päivänä läheisyyden ja etäisyyden määrä vaihtelee yksilöllisesti ja osa lapsista on toistuvasti paljon omissa oloissaan, osa jatkuvasti aikuisen lähellä ja sylissä. Hän kertoo myös esimerkin, missä päiväkodissa itkevän isoveljen sijaan syliin pääsikin pikkusisko.⁵⁹⁵ On tärkeää pohtia, miten paljon läheisyys sukupuolittuneena käytäntönä ”periytyy” sukupolvelta toiselle piilossa olevana toimintana. Kuinka paljon esimerkiksi tutkimukseni 1950-luvun lapsuuttaan muistelevat kirjoittajat uusintavat itse lapsena kokemaansa läheisyyden kokemusta?

Sisätiloissa tyttöjä ja poikia kyllä saatettiin asettaa samoihin leikkeihin, mutta voidaan kysyä, kuinka spontaania ja omaehtoista leikki oli. Seuraavassa kuvassa poika on asetettu kahvipöytään sanomalehti ja puhelin seuranaan, kun tyttöjen roolit ovat toiminnallisempia ja konkreettisempia, kuten kahvinkeitto, ruoanlaitto ja nukenhoito. Marjatta Kallialan mukaan poikia on vaikeaa pitää kotileikissä neljän seinän sisällä. He tavoittelevat toiminnallisempia, liikkuvampia ja yleisempiä rooleja. Kalliala kysyykin, kuinka paljon 1950-luvun asetelmalliset valo-

⁵⁹⁰ HS:n muistitietokeruu 2018, 28.

⁵⁹¹ SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 229.

⁵⁹² Paju 2013, 122–124.

⁵⁹³ Rutanen, Raittila & Vuorisalo 2019, 75.

⁵⁹⁴ Kinnunen 2013, 15; Ylitapio-Mäntylä 2018, 26.

⁵⁹⁵ Siippainen 2018, 102–103.

kuvat kertovat siitä, mitä aikuiset toivoivat lasten leikkivän ja kuinka paljon leikit toteutuivat kuvatun kaltaisina.⁵⁹⁶



Kuva 77. Lapset leikkivät kotileikkiä sukupuoliroolien mukaisesti asetelmallisissa rooleissa ja se kertoo paljon poikien ongelmallisesta roolista tyttöjen hallitsemisessa kotileikeissä. Keskustelussa kuvan luovuttaneen henkilön kanssa 15.9.2020 ilmeni, että kuvan leikkitilanne oli lavastettu kuvan ottoa varten. Kuva: KRA, KRAK, 2012: 253:2. SKS.

Tutkimusaineistossani kotileikin isän rooli suuntautuikin ulkoleikeissä 1970-luvulla sotimiseen äidin jäädessä kotiin laittamaan ruokaa tai 1990-luvun ulkoleikeissä työssä käymiseen äidin jäädessä kiipeilytelineen alle kotiin hoitamaan vauvaa.⁵⁹⁷ Kyseiset kertomukset tukevat sosiologi Barrie Thornen käsitystä, jonka mukaan nimenomaan pihalla, jossa aikuisten kontrolli on vähäistä ja lapset saavat itse valita toimintansa ja seuransa, sekä tila että toiminta jakautuvat sukupuolen mukaan. Thornen mukaan tyttöjen leikkialueet olivat lähempänä koulurakennusta ja paljon pienemmät kuin poikien. Pojilla oli hallussaan laajat alueet esimerkiksi jalkapallon pelaamiseen tai juoksemiseen. Opettajat antoivat tytöille enemmän ohjeita leikkeihin, kun taas poikien ohjeistus pohjautui lähinnä kieltoihin. Tytöt saivat myös kehollisia ohjeita, kuten kehotuksia istua suorassa tai puhua hiljaisemmalla äänellä.⁵⁹⁸ Vastoin Thornen näkemyksiä aineistostani löytyy myös kertomuksia, joissa naispuoliset kirjoittajat kuvailevat tyttöjen mahdollisuuksia juoksemiseen, riehumiseen ja yhteisleikkeihin poikien kanssa nimenomaan ulkona.

Outi Ylitapio-Mäntylä toteaa, että päiväkotien roolileikit jakautuvat edelleen osittain tyttöjen ja poikien leikkeihin ja tyttöjen on edelleen raivattava tilaa omissa annetuissa rooleissaan myös rajumpiin liikunnallisiin leikkeihin niin halutessaan.⁵⁹⁹ Kasvatustieteilijät Maarit Alasuutari ja Kirsti Karila ovat tutki-

⁵⁹⁶ Kalliala 1999, 109–114.

⁵⁹⁷ SKS, KRA 2012, Lastentarha- ja päiväkotimuistot, 20; HS:n muistitietokeruu 2018, 46.

⁵⁹⁸ Thorne 1993, 44–45; ks. myös Corsaro 2018, 208–209.

⁵⁹⁹ Ylitapio-Mäntylä 2009, 105–107; Thorne 1993, 44.

neet lasten ottamia valokuvia 2010-luvulla sekä niihin liittyviä keskusteluja aiheena leikki. Valokuvien leikit jakautuvat sukupuolen mukaan: ”Poikien mieluisten lelujen ja leikkipaikkojen kuvat esittävät usein autoja, liikennemattoja ja rakenteluvälineitä, tyttöjen taas nukkeja ja kotileikkipaikkoja. Leikin sukupuolituneisuus tulee esiin myös ikävien paikkojen ja asioiden kuvissa. Erityisesti pojat ovat saattaneet nimetä esimerkiksi kotileikkurinurkkauksen tai barbileikkivälineet tylsiksi, koska ne heidän näkemyksensä mukaan kuuluvat tyttöjen leikkeihin.”⁶⁰⁰

7.2 Lasten vai aikuisten tila?

Lastentarhojen tilat jakoutuivat horisontaalisesti sekä aikuisten että lasten tiloihin, mutta myös ikätasoinen eri-ikäisten lasten tiloihin. Pienille oli usein oma aidattu piha-alue, jossa oli lukittu portti ja johon isommilla lapsilla ei ollut asiaa. Ikään perustuva kehityspsykologinen viitekehys⁶⁰¹ määritteli eri-ikäisten lasten jakautumisen lastentarha- ja päiväkotitilaan sekä kullekin kehitystasolle sopivat toiminnot ja välineet. Esimerkiksi lauluhetkillä lapset saatettiin asetella iän mukaisesti penkeille istumaan. Lisäksi oli erilaisia toimintoja, esineitä ja paikkoja, johon ainoastaan tietyn ikäisillä lapsilla oli pääsy. Ikätasoinen jaettua tilaa käytettiin myös rankaisukeinona. Aineistossani kuvaillaan häpeän ja nolouden tunnetta, jonka kertoja muistaa edelleen yli 20 vuoden jälkeen. Hän sai rangaistuksen kiellettyjen marjojen poimimisesta pihan pensaasta ja joutui päivänlunne pienten ryhmän puolelle. Lapsuuden kertomuksessa saattoi myös joutua pariovien taakse nurkkaan, kun lauloi isojen tyttöjen vuorolla, vaikka kuului pienten joukkoon. Siippaisen tutkimuksen mukaan päiväkodeissa käytetään edelleen uhkailua pienten puolelle joutumisesta rankaisukeinona.⁶⁰² Joissakin lastentarhoissa ryhmä koostui eri-ikäisistä lapsista. Tällöin lapset saatettiin jakaa ikätasoinen pöytiin. Joskus istumajärjestys perusteltiin pedagogisesti siten, että sisarukset istuivat selät vastakkain ja saivat näin turvaa toisistaan, vaikka ikä erottikin heidät omiin pöytiinsä.

Muutosta fyysisessä tilassa voidaan tarkastella myös vertikaalitasolla, kun lasten kokoisista huonekaluista on pääosin luovuttu ja lastentarhoille tyypillinen lasten mittakaava on lähes kokonaan kadonnut. Marketta Kyttä lainaa James Gibsonia sanoen, että lapsi ei havaitse esineitä ja muita objekteja sellaisenaan vaan toiminnallisesti merkittävänä yksikkönä. Näin objektin, esimerkiksi huonekalun, toiminnallinen merkitys on ensisijainen. Esineet tarjoavat mahdollisuuksia tarttumiseen tai nostamiseen, pinnat juoksemiseen, kiipeämiseen tai liukumiseen.

⁶⁰⁰ Alasuutari & Karila 2014, 72.

⁶⁰¹ Siippainen 2018, 94; Prout & James 2015, 11.

⁶⁰² Siippainen 2018, 94.

seen. Gibson mainitsee myös yksilölliset kehon mittasuhteet, kuten käden koon tai hartioiden leveyden, jotka vaikuttavat tarjoumien havaitsemiseen ja aktualisoitumiseen. Esimerkiksi sopivankokoinen tuoli istumiseen riippuu henkilön yksilöllisistä piirteistä, kuten kehon mittasuhteista, taidoista, mieltymyksistä ja aikomuksista sekä kontekstista, mihin tuoli on sijoitettu. Designmuseoon sijoitettu tuoli ei ole enää funktionaalinen käyttöesine, joka on saavutettavissa istumiseen, vaan museoesine, jota ainoastaan katsellaan.⁶⁰³

Kun tarkastellaan lasten tasolla olevia tarjoumia, lasten toimijuuden kannalta on ensisijaisen tärkeää, millä tasolla ne ovat lapseen nähden. Lapsen kokoinen tuoli on lapselle sopiva istua. Hän pääsee siitä helposti pois hakeakseen jotain toiminnan jatkamiselle olennaista, esimerkiksi lisää kyniä värittämiseen, ja taas vaivattomasti takaisin. Korkealla hyllyllä olevat nuket voivat vertautua museoesineisiin, jos niiden kanssa leikkimistä rajoitetaan paljon, eivätkä ne ole lasten ulottuvilla. Tarjoumia tutkinut Alan Costall mainitsee esimerkkinä portaat, joiden kiipeäminen ylöspäin onnistuu pienemmiltäkin lapsilta paremmin verrattuna alaspäin laskeutumiseen. Vuorotahtinen askellus onnistuu vasta noin neljävuotiaalta lapselta normaalin kokoisissa portaissa. Kiipeämisen taito riippuu sekä portaikon ominaisuuksista että henkilön koosta. Costall ihmettelee, miksei portaita tehdä lasten kokoon, kun koulurakennuksissa on lasten kokoisia tuoleja ja pöytiä. Lasten mitoille suunnitelluissa portaissa lapset kykenivät nousemaan ja laskeutumaan portaita jo yhden vuoden iässä. Taitoihin vaikuttavat toki iän ja koon lisäksi myös yksilölliset tekijät.⁶⁰⁴ Suomalaisessa lastentarha-arkkitehtuurissa tästä on ainakin yksi esimerkki, sillä Wivi Lönnin suunnitteleman Ebeneserin lastentarhan pääportaikon askelmat on mitoitettu lasten koon mukaan.⁶⁰⁵ Tutkimusaineistossani myös tuolit, pöydät ja penkit sekä naulakot kuvataan lapsuuden muistoissa lapsen mittakaavassa.

Pienet pöydät ja tuolit voivat toimia merkityksellisenä osana päiväkotiryhmän kommunikaatiomaisemaa kooten aikuiset ja lapset samalle tasolle ja tarjoten myös mahdollisuuden yhteenkuuluvuuden vahvistumiseen. Opettajan kasvot ja koko keho asettuvat lasten kasvojen korkeudelle, jolloin aikuisen ja lapsen välinen, koosta johtuva ero ja etäisyys kutistuvat. Näin opettajan on helpompi huomata lasten halukkuus osallistua keskusteluun sekä havaita lasten eleitä ja muita lapsista lähteviä aloitteita aivan samalla tavalla kuin istuessaan lattialla.⁶⁰⁶ Kun aikuinen istuu lapsille tarkoitetuissa pöydissä auttamassa ja rauhoittamassa,

⁶⁰³ Kytä 2003, 44–48.

⁶⁰⁴ Costall, 2015, 70.

⁶⁰⁵ Sihto 2007, 65.

⁶⁰⁶ Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018, 264.

fyysinen läheisyys aikuisten ja lasten välillä lisääntyy ja silloin voi syntyä kiinnostavia keskusteluja kuulumisten vaihdosta tv-ohjelmiin.⁶⁰⁷

Elina Pajun mukaan lapsia ja aikuisia erottavassa vertikaalissa tasossa lasten maailma on alhaalla aikuisten käskyjen ja puheiden ulottumattomissa ja vastaa- vasti aikuiset kommunikoivat tosilleen lasten päiden yli.⁶⁰⁸ Joissakin päiväko- deissa lapsille ja aikuisille tarkoitettut pöydät ja tuolit ovat erikokoisia ja sijaitse- vat eri puolella huonetta. Tällöin tila jakautuu sekä vertikaalisesti että horison- taalisti aikuisten ja lasten alueisiin ja jako erottaa aikuiset ja lapset juuri Elina Pajun tarkoittamalla tavalla toisistaan sekä sijainnin että koon perusteella. Sen sijaan tänä päivänä yleisesti käytössä olevat korkeat, aikuisen mittakaavaan suunnitellut huonekalut nostavat kyllä lapset ja aikuiset samalle tasolle kommu- nikaation näkökulmasta, mutta mittakaava on aikuisten, jolloin lasten on jo val- miiksi kurottauduttava aikuisten maailmaan askelmien, jalkaroiden tai muiden apuvälineiden avulla.



Kuva 78. Ryhmähuoneessa on aikuisille oma pöytä esimerkiksi ruokailua varten lasten ruokaillessa omilla pienillä pöytäryhmissään vuonna 1993. Kuva: Jan Alanco, Helsingin kaupungin museo.

Kuva 79. Lapset työskentelevät matalan pöydän ääressä ja aikuiset ovat läsnä kannustamassa ja auttamassa vuonna 1980. Kuva: Matti Rintalan kuvakokoelmat, Nurmijärven museo.

Vuonna 1977 Helsingin kaupunki julkaisi viisi muistiota tulevien päiväkotihuoneistojen tilaratkaisuista. Pikkuprinssi-projektiksi kutsutun kehitysprojektin al- kusysäyksenä oli uusien päiväkotirakennusten ja rakennuskustannusten nopea kasvu 1970-luvun alkupuolella. Suunnittelussa lähdettiin liikkeelle ensisijaisesti päiväkodin kasvatustavoitteista sekä toiminnan järjestämisestä huomioiden lap- sen kehityksen moninaisuus. Lisäksi tarkasteltiin toimintaan sopivia ryhmäko- ja, toiminnan toistoa ja kestoja. Päiväkotien toiminnalliset lähtökohdat olivat ensisijaisia ja vasta sen jälkeen pohdittiin kullekin päiväkotitoiminnolle tarvitta-

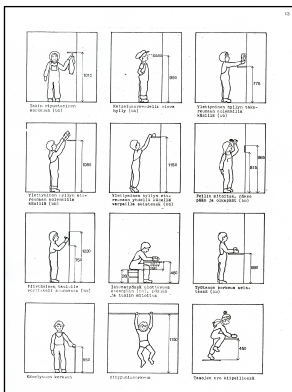
⁶⁰⁷ Siippainen 2018, 104.

⁶⁰⁸ Paju 2013, 90.

vaa tilaa, esimerkiksi suunnitellaanko jollekin toiminnalle erityinen tila tai mitä toimintoja voidaan tehdä päiväkodin yhteisissä tiloissa.⁶⁰⁹

Arkkitehti Pentti Myllymäki vertasi eri-ikäisten lasten ja aikuisväestön keskinäisiä kokoeroja korostaen kuitenkin, että lasten ja aikuisten väliset mittasuhteet tulee erottaa toisistaan:

Erikokoisten lasten toimiminen samoissa tiloissa aiheuttaa ongelmia mm. kiinteitten laitteiden asennuskorkeuksia määriteltäessä. Näitä ongelmia ei kuitenkaan ole syytä liioitella. Päiväkotilasten kokoerot eivät ole juuri suurempia kuin aikuisväestön kokoerot.⁶¹⁰



Kuva 80. Viisi-vuotiaan lapsen mitat ja ulottuvuudet. Lasten mitat ja ulottuvuudet N:o 5/1978. Kuva: HKA. 15.

Kuva 81. Lapsia pesemässä käsiä 1950-luvulla lasten kokoisten pesualtaiden ääressä. Kuva: Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 82. Tänä päivänä pesualtaat ja vessanpöntöt ovat aikuisen korkeudella ja lapset nousevat jakkaruille yltääkseen pesemään käsiään. Kuva: Aila Holopainen.

Kehitysprojektin muistiossa esitellään eri-ikäisten lasten mittoja ja ulottuvuuksia, joiden huomioiminen oli tärkeä osa kalusteiden ja ympäristön suunnittelutyötä.⁶¹¹ Vielä pitkälle 1990-luvulle lasten mittakaavaa toteutettiin huonekalujen mitoituksissa ja esimerkiksi wc-tilojen altaissa ja pöntöissä, vaikka tiukasta ikätasoisesta huonekalujen mitoituksesta vähitellen luovuttiinkin.

⁶⁰⁹ Lasten päiväkodin tilasuunnittelun kehitysprojekti Pikkuprinssi. Toiminnallisen suunnittelun lähtökohtaselvityksiä 1978/4. HKA

⁶¹⁰ Myllymäki 1979, 6–8, Tiili 1/79.

⁶¹¹ Pikkuprinssi, osa 2 1977: Lasten mitat ja ulottuvuudet, Kaupunginarkisto; Pikkuprinssi, osa 5: Päiväkotiki Pikkuprinssin esisuunnitelma 1978, HKA.

Tutkimusaineistossani esiintyy kertomuksia siitä, miten leikkivälineiden käyttöä rajoitettiin tai miten ne oli sijoitettu korkealle lasten ulottumattomiin ehkä sen vuoksi, että leikkivälineitä oli vähän ja niiden pelättiin menevän rikki. Toisaalta kertomuksista välittyy myös erittäin runsas ja virikkeinen leikkiympäristö, jossa nimenomaan aikuisten kulttuuriin vertautuneet samankaltaiset, mutta pienemmät esineet innostivat leikkiin ja toimintaan. Leikkitilat, joissa oli runsaasti rekvisiittaa roolivaatteineen, liittyivät muun muassa kotileikkiin, kauppa-leikkiin tai rakenteluun. Kokemuskertomuksissa kuvatut tarjoumat vaihtelivat lastentarhasta ja päiväkodista toiseen, eikä leikkivälineiden tarjoumien määrälle voida osoittaa selkeää aikajanaa. On kuitenkin selvää, että mitä enemmän välineet olivat aikuisen päätäntävällän alaisuudessa tai sisustuksen mittakaava oli aikuisen, lapsen toimijuus oli vähäisempää. Kun lapset joutuivat pyytämään aikuista hakemaan tai antamaan heille välineitä, lasten itsenäisen liikkumisen määrä väheni ja aikuisten kontrolli vahvistui.⁶¹²



Kuva 83. 1960-luvulla lapset toimivat ja leikkivät kaikki pöytien ääressä yhdessä huoneessa, jossa aikuinen on läsnä. Kotileikin yläpuolella lelut ovat korkealla hyllyillä, joihin lapset eivät itse yllä. Kuva: Pauli Lehtioksa, Museokeskus Vapriikki.

Kuva 84. Lapset tekevät omaa projektiaan matalan pöydän ääressä ja osittain sen päällä vuonna 1994. Lapsilla on käytössään paljon välineitä ja heidän sitoutumisensa toimintaan on vahva. Kuva: Seppo Sarras, Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Tänä päivänä leikkivälineiden käyttöä rajoittavat turvallisuuteen ja siivoukseen liittyvät näkökulmat. Päiväkodissa turvallisuuden tulee olla aina yksi kalusteiden hankintaperusteista. Kalusteiden ja varusteiden pitää soveltua käyttöön, sekä olla kestäviä, ergonomisia ja paloturvallisia.⁶¹³ Lisäksi siivoustyössä on tärkeää huomioida infektioriskin vähentäminen.

⁶¹² Lindberg 2014, 225.

⁶¹³ <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kalusteet-ja-varusteet> .

Siivottavuuden arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota asioihin, jotka lisäävät pölyn kertymistä ja vaikeuttavat siivoamista. Esimerkiksi kaappien päälliset, tasopinnat, lattiat ja nurkat tulisi pitää tyhjänä ylimääräisistä tavaroista, avohyllyjen sijasta tulisi suosia ovellista kaappitilaa, kalusteiden määrän tulisi olla kohtuullinen [...] ⁶¹⁴

Päiväkodeissa on yleensä runsaasti tarvikkeita, välineitä ja monipuolista materiaalia, mutta ne sijaitsevat usein paikoissa, jotka eivät ole lasten vapaassa käytössä. ⁶¹⁵ Usein oppimisympäristöt ja erityisesti sen leikkitilat säilyvät muuttumattomina ja suunnittelemattomina koko lukuvuoden riippumatta lasten aloitteista tai heidän kasvustaan ja kehittymisestään. ⁶¹⁶ Päivi Lindroos toteaa tutkimuksessaan päiväkotien visuaalisesta ympäristöstä ja sen tarjoumista, että leikkiympäristöissä oli liian vähän välineitä pitkäkestoiseen luovaan leikkiin. ⁶¹⁷ Marjatta Kalliala vertaa 1950-luvun kotileikkiympäristöä lastentarhassa 1990-luvun lopun kotileikkiympäristöön päiväkodissa. Hän käyttää käsiteparia nukken elollistaminen ja esineellistäminen. Hänen mukaansa alaston, nimetön ja hoitamaton nukke oli 1970-luvulle asti mahdottomuus. Nukken status on sen jälkeen heikentynyt ja se saattaa lojua ilman vaatteita kulkuesteenä päiväkodin lattialla. ⁶¹⁸

Lastentarhojen ja myöhemmin päiväkotien tilajärjestelyt ovat mahdollistaneet tai estäneet lasten tarpeita vetäytyä hetkeksi omiin oloihinsa. Anu Kuukan väitöskirjassa *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys* mahdollisuus piiloutua oli merkittävä asia kysyttäessä lapsilta mieluisia paikkoja päiväkodissa. Erilaiset katvealueet ulkona sekä lepohuone, pienet jakohuoneet ja eteinen sisällä mahdollistivat piiloutumisen aikuisilta, mutta myös toisilta lapsilta. Lasten ergonomialle suunniteltujen pöytien aluset tarjosivat lapsille oman tilan aikuisen katseen tavoittamattomissa. Aikuiset eivät mahtuneet pienten pöytien alle, eivätkä myöskään taipuneet havainnoimaan, mitä pöytien alla tapahtui. ⁶¹⁹ Ruotsalaisissa päiväkodeissa lasten vetäytymisen tapoja on tutkittu lasten näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan lapset ovat kehittäneet viisi erilaista strategiaa, jolla he etsivät vetäytymisen mahdollisuuksia. Näitä ovat käyttäytyminen etäisesti, kirjojen lukeminen, piiloutuminen, fyysisen tilan luominen sekä jatkuva liike. Kun strategiaa on fyysisen tilan luominen, lapset voivat rakentaa majoja, piiloutua nurkkaan tai sulkeutua johonkin huoneeseen saadakseen omaa rauhaa. ⁶²⁰

⁶¹⁴ <https://www.hel.fi/static/ymk/esitteet/paivahoitotilat.pdf>.

⁶¹⁵ Kokljuschkin 2001, 69.

⁶¹⁶ Brotherus & Kangas 2018, 32.

⁶¹⁷ Lindberg 2014, 179.

⁶¹⁸ Kalliala 1999, 157–162.

⁶¹⁹ Kuukka 2015, 84–88.

⁶²⁰ Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 102–105.

Kokemuskertomuksista välittyi lasten tarve vetäytymiselle, yksinololle tai pienen kaveriporukan kanssa oleminen. Yksi muistelijoista kiipesi puuhun saadakseen itselleen rauhallisen paikan yksinoloon, toinen valitsi piirtämisen tai leikkaamisen pöydän ääressä omassa rauhassa. Strandellin 1990-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan lapset saattoivat suojella omaa reviiriään toisten lasten tai erityisesti aikuisten väliintulolta sammuttamalla valot tai vetämällä oven tiukasti kiinni perässään. He piiloutuivat ja puhuivat kuiskaten ja tekivät asioita, jotka kokivat kielletyiksi.⁶²¹ Lapset saattavat myös vetäytyä kollektiivisesti johonkin yhteisesti jaettuun salaiseen paikkaan ja samalla luoda ystävyys-suhteita ja yhteenkuuluvuutta omiin leikkikavereihinsa.⁶²² Kokemuskertomuksissa kuvaillaan pieniä suljettuja tiloja, huoneita, kaappeja tai piilopaikkoja, joita lasten kesken kutsuttiin muun muassa pussauskopeiksi. Nämä olivat usein lasten löytämiä ja valloittamia tiloja, joihin aikuisilla ei juuri sillä hetkellä ollut pääsyä. Näissä lasten vertaiskulttuuria vahvistavissa tiloissa tilan nimi ja ehkä jossain tapauksessa myös toiminta saattoivat liittyä aikuisten kulttuurin luomiin tyttöjen ja poikien välisiin jännitteisiin, joita lapset sovelsivat omiin tarpeisiinsa.⁶²³

7.3 Tiedot, taidot ja oppiminen

Lapsen aikomukset, tavoitteet, taitojen harjoittelu ja sisukkuus ratkaisevat, kuinka paljon hän pystyy tavoittamaan erilaisia tarjoumia. Esimerkiksi uiminen uimahallissa tai osallistuminen pyöräretkelle voi olla innostava tarjouma sellaiselle lapselle, joka osaa uida tai ajaa pyörällä. Kokemus voi olla negatiivinen, merkityksetön tai jopa lamauttava lapselle, joka ei osaa näitä taitoja.⁶²⁴ Toimijuuden edellytyksenä voidaan siten pitää myös niitä tietoja ja taitoja, jolla toimijuutta voidaan harjoittaa. Tutkimusaineistostani nousee vahvasti esille toiminta sekä omaehtoisen leikin toteutumisena, että erilaisten taitojen ja tietojen omaksumisena. Erityisesti osapäiväryhmien ahtaissa tiloissa toiminta liittyi käsillä tekemisen taitojen monipuoliseen harjoittamiseen pöydän ääressä, työtehtävien suorittamiseen lastentarhan keittiössä sekä erilaisiin laulu-, leikki- ja liikuntakokemuksiin salissa. Alan Costallin mukaan lapsi ei saavuta kaikkia tarjoumia itsenäisesti, vaan tarvitsee siihen aikuisen tai muiden lasten apua. Lapsi esimerkiksi oppii ensin aikuisen avulla pitelemään lusikkaa. Myöhemmin hän oppii liittämään lusikan monimutkaisempiin sosiaalisiin ruokailusääntöihin, kuten erilaisen lusikoiden asetteluun ja käyttöön kattauksessa.⁶²⁵

⁶²¹ Strandell 1995, 114.

⁶²² Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 101–105; Kokljuschkin 2001, 71.

⁶²³ Ks. esim. Corsaro 2018, 18.

⁶²⁴ Kyttä 2003, 45, 72.

⁶²⁵ Kyttä 2003, 78.

Pöydän ääressä työskentelyä voidaan luonnehtia myös malliaskartelun aika-kaudeksi, joka osaltaan aiheutti vertailua sekä paineita oikein tekemiseen. Tutkimukseni kokemuskertomuksissa kuvataan vahvoja onnistumisen kokemuksia, kun vaikealta tuntunut tehtävä onnistui aikuisen avustuksella, mutta myös kokemuksia siitä, että oma työskentely tuntui toissijaiselta, kun aikuinen toteutti varsinaisen toiminnan. Eräässä kertomuksessa kuvailtiin lapsuudessa tehtyä, ohuesta vanerista sahattua leipälautaa, jota kotona ihailtiin. Kertomuksen lapsi ei kuitenkaan itse sahannut lautaa, vaan piti kättään hoitajan käden päällä, kun tämä sahasi. Kotoa saamansa ihailun ja itsenäisen toiminnan välille muodostui ristiriita, jonka kirjoittaja tuo esiin kertomuksessaan. Toinen kirjoittaja taas muistaa tunteneensa häpeää, kun opettajan tekemä mallityö oli omaa pistelytyötä siistimpi. Taidon opettelu voi muuttaa tarjouman negatiiviseksi kokemukseksi, jos siinä korostuu aikuisen ylivoimaisuus lapsiin nähden tai toimintaan tarjotaan esimerkiksi epäsovelia välineitä, kuten oikeakätisten saksia vasenkätisille. Tutkimusaineistoni perusteella ainakin vielä 1950-luvulla vasenkätisiä lapsia pakotettiin käyttämään oikeaa kättä esimerkiksi syömiseen tai leikkaamiseen. Tämä aiheutti toimijuuden merkittävää rajoittamista ja voimakasta huononmuuden tunnetta.

Toisaalta kertomuksissa mainitaan opettajan ohjaus positiivisena, rohkaisevana ja kannustavana kokemuksena uuden taidon opettelussa sekä opettajan luottamus lapseen. Rohkaisevalla ohjaustavalla voidaan myös vahvistaa lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumista.⁶²⁶ Tutkimusaineistossani kokemukset olivat kahtalaisia, toisaalta kannustavia, toisaalta lannistavia. Kerrotun kokemuksen ajankohdalla ei ollut merkitystä, vaikka toki tiukan malliaskartelun aikakaudella lasten suorittamispaineet olivat suuremmat, kun omaa työtä verrattiin parhaan kaverin tai opettajan mallityöhön. Kokemuskertomuksissa rohkaisevaa ohjaustapaa kuvaillaan muun muassa kokemuksena aikuisen luottamuksesta lapseen, vaikka lapsi ei itse uskonutkaan omiin kykyihinsä.

Kokemuskertomusten lapset harjoittelivat runsaasti erilaisia taitoja, kuten piirtämistä, liimaamista, leikkaamista, pujottelua, ompelua, nikkarointia, taittelua tai pistelyä. Malliaskartelun nähtiin myös antavan valmiudet toteuttaa luovuutta. Kun käden töiden tekniikka oli hallussa ja musiikilliset valmiudet olivat hyvät, kouluunmeno oli helpompaa ajatella, eräs muistelija kirjoittaa. Opettajat kompensoivat lapsille tarjolla olleen vähäisen fyysisen tilan vaihtelevalla tekemisellä. Tämä lisäsi lasten monipuolisia taitoja, mikä omalta osaltaan vaikutti lasten omaehtoiseen toimijuuteen taitojen kartuttua.

Työkasvatus päivittäin suoritettavine tehtävineen oli osa fröbeliläisen pedagogiikan ydintä. Keittiötilan ja myöhemmin pikkukeittiöiden käyttö tarjosivat

⁶²⁶ Rautamies, Koivula & Vähäsantanen 2018, 65.

lapsille monipuolisia mahdollisuuksia työtehtävien oppimiseen. Keittäjä ja myös opettajat ottivat lapsia mukaan monenlaisiin taloustöihin, ja lastentarhan symbolinen ajatus yhteisen hyvän tekemisestä toteutui. Pojat ja tytöt tekivät samoja töitä. Julkisessa keskustelussa, esimerkiksi *Lastentarha*-lehden kirjoituksissa, painotettiin, että kotitöiden tekeminen lapsena opettaisi poikia arvostamaan äitiensä ja tulevien vaimojensa töitä, auttamaan niissä sekä luomaan kodin yhteishenkeä. Myös keittäjän rooli oli merkityksellinen. 1940-luvulla seminaarinopettaja Ebba Schildt kirjoitti *Lastentarha*-lehdessä: ”Sen kautta, että lapset saavat auttaa ”keittiötäitiä”, saamme hänetkin lastentarhan yhteiseen perheeseen kuuluvaksi, ja sitä paitsi lapset oppivat panemaan arvoa hänen työllensä.”⁶²⁷ Vuonna 1975 julkaistun *Iloiset toimintatuokioiden* oppaan mukaan työtehtävät kehittivät lasten vastuuntuntoa, itsenäisyyttä ja aktiivisuutta ja niiden katsottiin sopivan erityisesti kokopäivälasten toimintaan, koska heidän mahdollisuutensa tutustua työtehtäviin kodin piirissä olivat rajalliset.⁶²⁸

Työtehtäviä suorittaessaan lapset tulivat osallisiksi aikuisten maailmasta ja jakoivat aikuisten kanssa myös laajemmin yhteiskunnan kannalta tärkeitä asioita, kuten sodan jälkeisen pula-ajan arkea. Kokemuskertomuksessa kuvaillaan toimintaa lastentarhassa lukuvuonna 1946–47, kun Ruotsista lahjoituksena saadut puolen kilon voipaketit vietiin keittiöön jokaisen lapsen kantaessa yhtä pakettia käsissään. Toiminta olisi voitu suorittaa aikuisten toimesta osallistamatta lapsia mukaan, mutta opettajat käyttivät tilanteen pedagogisesti ja yhteisöllisesti hyväkseen.⁶²⁹ Tehtävästä muodostui näin lasten ja aikuisten yhteisesti jakama ja kokema merkittävä tapahtuma.

Kertomusten lapsille tarjottiin monenlaisia tehtäviä, myös sellaisia, jotka saattoivat tuntua pienille lapsille vaarallisilta ja joita ei välttämättä saanut tehdä kotona. Aikuiset luottivat lasten taitoihin, joka lapsuuden kokemuskerronnassa ilmenee ylpeyden tunteena oikean ja tärkeän työn tekemisestä. Tältä osin tulokset vertautuvat Elina Makkosen tutkimukseen Kaltimon pahvitehtaan ympäristöön paikantuvasta muistellusta lapsuudesta, jossa työtä tekevä lapsi oli kompetentti toimija ja perheensä hyödyllinen jäsen. Lapsen toimijuus määrittyy Makkosen tutkimuksessa muun muassa työnteon lähtökohdasta käsin, lapset jakoivat vastuuta perheen hyväksi. Lapset olivat myös aktiivisia, kompetentteja toimijoita leikeissä ja peleissä, joissa he useimmiten olivat vapaita aikuisten kontrollista.⁶³⁰

Taitojen harjoittamisen lisäksi tutkimusaineistossani erottuvat kulttuurielämykset erityisesti lapsille tarjottuina kertomusten, musiikin ja taideteosten maailmoina. Kulttuurielämykset kertomusten, mielikuvituksen ja retkien kautta koet-

⁶²⁷ *Lastentarha* 5/1948, 80.

⁶²⁸ *Iloiset toimintatuokioiden*, 1975, 39.

⁶²⁹ SKS KRA, *Lastentarha- ja päiväkotimuistot* 2012, 207.

⁶³⁰ Makkonen 2004, 112, 121 ja 2005a, 31.

tuina liittivät lapset laajempaan tilaan lastentarhan tai päiväkodin ulkopuolelle. Taiteelliset elämykset ovat muisteluaineistoissa vahvoja ja monet muistelijat kertovat niiden vaikutuksesta aikuisuuteen asti. Lastenkirjallisuudesta 1930-luvulta alkaen mainitaan muun muassa Elsa Beskowin satukirjat, Alice Tegnerin laululeikit, Aili Somersalon *Mestartontun seikkailut* ja Zachris Topeliuksen sadut. Esimerkiksi Elsa Beskowin kirja *Putte Mustikkametsässä* kiehtoi kuvituksen ansiosta. Eräs kirjoittaja tulkitsee marjastamisharrastuksena olevan peräisin hänelle lapsuuden lastentarhassa luetusta Beskowin *Pikku-Matin marjamatka* -kirjasta. Kalevalan tarinat sekä muut sadut ja kertomukset olivat merkityksellisiä kerrottuna, taidemuseokäynnit visuaalisina ja klassisen musiikki auditiivisina ja toiminnallisina kokemuksina.

7.4 Lasten roolit lastentarhan näyttämöillä

Mitä tahansa arkielämän vuorovaikutustilannetta voidaan tarkastella näyttämönä, joissa ihmiset esittävät erilaisia rooleja. Päiväkodissa lapset esittävät päiväkotilasten rooleja, jotka voivat olla erilaisia tytöille ja pojille varhaiskasvatuksen kulttuurisen tilan kontekstissa.⁶³¹ Sen sijaan esimerkiksi lapsen kotirooli saattaa olla hyvinkin erilainen. Jaottelu toimijuutta edistäviin ja estäviin modaliteetteihin tuo esille tilanteisiin liittyviä mahdollisuuksia, mutta myös pakkoja, joihin henkilöt reagoivat eri tavoin ja joissa he toimivat eri lailla.⁶³² Tutkimusaineistoni kirjoittajat kertovat omista lapsuuden rooleistaan lastentarhassa tai päiväkodissa eri aikoina ja näiden roolien kytkeytymisestä tilallisiin käytäntöihin. Sosiaalisen tilanteen syntymiseen tarvitaan ympäristö, joku tietty fyysinen alue.⁶³³

Päiväkotilapsuus voidaan myös määritellä lapsuuden kulttuurisen politiikan avulla, kuten erilaisissa ohjeistuksissa, käytännöissä ja käsityksissä, jotka vuosikymmenten kuluessa ovat muodostuneet vallitseviksi käytännöiksi päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa.⁶³⁴ Esimerkiksi tapa koota lapset lauluhetkelle kuuluu päiväkodin toimintakulttuuriin tai vielä laajemmin suomalaiseen varhaiskasvatuskulttuuriin. Lauluhetken organisoinnin yhteydessä määrittyy myös se, millaista käyttäytymistä lauluhetki edellyttää ja miten sääntöjä uhmaavia lapsia kohdellaan.⁶³⁵ Tutkimusaineistostani ilmenee, että keskittymistä ja paikallaan oloa vaativille lauluhetkille hankittiin pitkiä penkkejä, mieluiten selkänojallisia, jolloin lapset pysyivät paremmin ryhdissä ja paikoillaan valmiina oppimaan. Penkkien erilaiset koot ja järjestykset määrittivät istumapaikkoja tarjoten kaikille

⁶³¹ Puroila 2010, 131; Alasuutari 2016, 124.

⁶³² Jyrkämä 2008

⁶³³ Puroila 2002, 31.

⁶³⁴ Eerola-Pennanen 2013, 80–81.

⁶³⁵ Puroila 2002, 45–46.

läsnäolijoille hyvän näkyvyyden. Pienet lapset istuivat edessä, isommat takana. Kulttuurisen tilan käsikirjoitukseen liittyi myös lasten paikkojen valikoituminen siten, että esimerkiksi hiljainen tyttö sijoitettiin istumaan kahden vilkkaamman pojan väliin rauhoittamaan toimintahetkeä. Lasten toimijuutta päiväkodissa ei voi tarkastella irrallaan aikuisten tuottamista lastentarha- ja päiväkotilapsuuden määrittelyistä, sillä lasten toiminta rakentuu aina suhteessa aikuisten asettamiin normeihin. Lapset voivat toimia omista lähtökohdistaan käsin, mutta aina vallitsevan lapsuuden kulttuurisen politiikan alaisina.⁶³⁶

Lasten sosiaalinen identiteetti on sidoksissa päiväkodin toimintatapoihin, toimintakulttuuriin ja fyysiseen ympäristöön. Sen sijaan lasten yksilöllinen identiteetti sisältää lapsen henkilökohtaisen elämän historian, taustan ja iän. Jokainen ryhmän lapsi erottuu toisistaan yksilöllisesti. Lapsilta odotetaan rauhallista käytöstä ja sääntöjen noudattamista, joita osittain myös tilalliset järjestelyt määrittävät. Lapset myös kokeilevat annetun identiteetin rajoja ja sopeuttavat omaa identiteettiään oman ryhmänsä sääntöihin ja toimintatapoihin. Jokaisessa ryhmässä on lapsia, jotka ovat toistuvasti törmäyskurssilla päiväkodin toimintatapojen ja käytänteiden kanssa.⁶³⁷ On myös tilanteita, joissa yleensä moitteettomasti käytäytyvät lapset jostain syystä eivät noudata sääntöjä.

Erityisesti lastentarha-ajan fyysisen ja kulttuurisen tilan reunaehdot ovat suosineet tietynlaista sosiaalista roolia, josta lapsuuden kertomuksissa ollaan hyvin tietoisia. Usein tytöt olivat niitä, jotka pitivät pöydän ääressä tehtävästä toiminnasta, olivat käteviä käsistään ja jakoivat keskittyä poikia paremmin.

Eräs kirjoittaja kiteyttää osuvasti mallilapsena olemisen kertoessaan hiljattain tapaamansa ystävän tarinan, kun he muistelivat lastentarha-aikoja 1950-luvulla. Kertomuksessa ystävä, lastentarhaa käyneen isosiskon ominaisuudessa, järjesti paikanvaihdon pikkusiskon päästyä lastentarhaan hänen tilalleen. Isosisko itse sitä vastoin jäi kotiin kotiapulaisen hoitoon. Kertomuksen isosiskosta piirtyy kuva uhmakkaana, huonosti syöväenä, hienomotoriikaltaan kömpelönä lapsena, kun taas pikkusisko näyttäytyy näppäränä, kuuliaisena ja hyvin syöväenä lapsena.

Olen aina inhonnut komentelua ja kaikkea pakottamista. Sain tarpeekseni ja houkuttelin Anitan menemään tilalleni!

Isolle siskolle tarhavuosi oli ollut pelkkää rankaisemista: suuta pesiin saippualla ja kynsiharjalla. Velliä oli joka päivä, ja sitä oli pakko syödä. Rangaistus napsahti, jos velliä löytyi esiliinan taskusta, moitetta ja motkotusta kesken jääneistä käsitöistä, askartelutehtävistä ja piirroksista. Karkaamista, kun silmä vältti – ja taas rankaisua.

⁶³⁶ Kallio 2006, 42.

⁶³⁷ Puroila 2010, 22–25; Roos 2015, 50.

Helene oli joutunut keskikaupungin isoon tarhaan jo viisivuotiaana. Vuosi riitti.

Anita oli innoissaan, kun pärjäsi isojen kanssa. Minä sain viilettää vapaana. Äiti ei piitannut siitä, kumpi lapsista oli kotona. Meillä oli siihen aikaan maalta kotiapulaisena aina joku Lyyli-täti, joka nukkui keittiössä.

Tarhantäditkin olivat tyytyväisiä, kun saivat kuuliaisen ja innokkaasti työskentelevän oppilaan. Kaikki kesken jääneet näpertelyt tulivat äkkiä valmiiksi. Vellikupit eivät enää 'vahingossa' kaatuneet, kun Anita sattui vellistäkin pitämään.

Helenestä ei ollut alistujaksi, siihen hän oli liian kekseliäs ja nopea, eikä tarhastakaan tullut kotiin enää valituksia. Päinvastoin järjestelystä oli iloa kaikille. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 427:1–14, 440.)

Koska fyysistä tilaa oli vähän, rauhassa ja paikallaan istuminen ja pitkäjänteinen tekeminen olivat suotavaa käytöstä. Pöydän ääressä työskentely ja monipuolisten kädentöiden opettelu oli mahdollista molemmille sukupuolille. Tutkimusaineistostani löytyy myös poikkeuksia, kuten miespuolisen kirjoittajan kertomus siitä, miten hän nautti pöydän ääressä työskentelystä, erityisesti käsitöistä.

Naispuoliset kirjoittajat kertovat omasta henkilökohtaisesta suhtautumisestaan sääntöjen rikkomiseen sekä herkkyydestään reagoida toisten lasten rankaisemiseen. On mielenkiintoista havaita, että erityisesti kokemuskertomusten ”mallilapset” mainitsevat pojat sääntöjen rikkojina ja kokevat rankaisukeinot sekä rankaisukäytäntöjen todistamisen hetket epämiellyttävinä ja pelottavina. Kasvatuksessa käytetyt rangaistukset tulevat esille Jaana Kemppaisen tutkimuksessa kolmen sukupolven kotikasvatuksesta. Kasvatususkomuksissa säilyi rajojen, sääntöjen ja kurin kunnioittaminen yli kolmen sukupolven, mutta rangaistukset lievenivät nuorimman sukupolven vastauksissa.⁶³⁸ Omassa aineistossani rankaisemiseen liittyviin muistoihin yhdistyy voimakkaita tunteita, ja ne herättävät pohdintaa myös rangaistusten oikeudenmukaisuudesta. Tutkimusaineistossani on kertomuksia esimerkiksi rankaisukeinoista, jotka liittyivät aikuisen tietoiseen valintaan poiketa sukupuolen tai iän määrittelemästä sosiaalisesta järjestyksestä, kuten rumia puhuneen pojan päälle puettu mekko laulusalissa 1950-luvulla.

Tyttöjen lapsuudesta muistetaan opettajien erilaiset persoonallisuudet ja reaktiot, kun sääntöjä rikottiin. Kirjoittajat mainitsevat myös yleisen kurin ja järjestyksen, joka omalta osaltaan vaikutti lasten toimintaan. Kokemuskertomuksissa

⁶³⁸ Kemppainen 2001, 51, 150.

persoonallisuudeltaan erilaiset lapset ottivat aikuisen tiukan auktoriteetin, käskytämisen ja rankaisemisen muodot eri tavoin vastaan. Jotkut reagoivat voimakkaasti kovaan kuriin ja aikuisten tapaan kohdella lapsia. Tämä sosiaalisen tilan rajaaminen ja pelko oikein tekemisestä, sääntöjen rikkomisesta, huonosta omastatunnosta ja rangaistusten pelosta ovat merkittävässä määrin saattaneet rajoittaa tyttöjen toimijuutta.

Merja Korhosen mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa sukupolvisopimuksen muutos näkyy siirtymisenä tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin.⁶³⁹ YK:n *Yleissopimukseen lasten oikeuksista* (1989) kuuluu yhtenä keskeisimpänä alle 18-vuotiaiden perusoikeutena oikeus omaan mielipiteeseen ja kuulluksi tulemiseen.⁶⁴⁰ Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset käsitykset lapsuudesta ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen aikuisten kasvatuskäyttäytymiseen. Sotien jälkeisen suomalaisen yhteiskunnan sukupolvisopimusta luonnehti aikuisten ylivalta. Nöyryyttäminen ja kurittaminen olivat hyväksytyjä kasvatustuotoja. Aineistossani on paljon esimerkkejä aikuisten käyttämästä vallasta lapsia kohtaan. Tämä ilmeni monenlaisina rangaistuksina, joista osa oli häpeärangaistuksia. Rangaistuksena käytettiin erilaisia ”häpeäpenkkejä” ja ”tuhmien poikien pöytiä”, joiden tehtävänä oli osoittaa koko yhteisölle, mitä sääntöjä vastaan toimimisesta seurasi. Lastentarhanopettajat käyttivät rankaisukeinona myös eristämistä. Toisaalta eristäminen yhdessä kaverin kanssa saattoi tuntua jopa palkinnolta.



Kuva 85. Vihreä penkki tai häpeäpenkki, rakkaalla lapsella on monta nimeä, on ollut käytössä ruotsinkielisessä lastentarhassa noin 1960-luvulta 1980-luvulle. Jos lapsi teki jotain luvaton tai pahaa tai uhmasi sääntöjä, hän joutui istumaan häpeäpenkillä miettimässä tekemisiään tai vain rauhoittuakseen. Penkki sijaitsi eteisessä. Jos ulkona pihalla tapahtui jotain, piti lapsen tulla sisään istumaan penkille, josta aikuinen sitten tuli vapauttamaan hänet sopivan ajan kuluttua.⁶⁴¹ Kuva: Eliisa Jäntti, Lastentarhamuseon esinekeräily.

⁶³⁹ Korhonen 2006, 54–58.

⁶⁴⁰ YK:n yleissopimus lasten oikeuksista, 1989.

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

⁶⁴¹ 28.2.2020 Clara Gustafssonin haastattelu, haastattelijana Susanna Gillberg.

Tänä päivänä päiväkodin aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on erilaista, kuten monet muisteluaineistoni kirjoittajat kertovat verratessaan omaa lastentarhalapsuuden aikaansa tämän päivän kokemuksiin päiväkodissa ammattilaisena, vanhempana tai isovanhempana. Lastentarhanopettaja kuvailee muutosta seuraavasti: ”Nykyään lapsi uskaltaa eläytyä vapaasti koko kehollaan ja siihen myös kannustetaan toisin kuin minun lapsuudessani tehtiin arkana kiltisti mitä opettaja käskee” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 202). Isoäidin lapsuudessa lastentarhassa leikityn Prinsessa Ruusunen -leikin muurit eivät kaatuneet, kuten hänen lapsenlapsensa päiväkodissa tänä päivänä (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 77).

Sekä SKS:n että HS:n aineistoissa on esimerkkejä myös kollektiivisesta valtaistumisesta, jossa muutama lapsi tai lapsijoukko yhdessä tekee jotain, jonka he itse tietävät kielletyksi. Uhmaamisessa aikuisia vastaan voidaan kuitenkin löytää eroja, jotka ilmentävät sukupolvisopimusta. 1950-luvulta kirjoitettu kertomus käynnistä salaa kansliassa edustaa kuuliaisuus- ja tottelevaisuuskulttuuria:

Johtajatar herätti meissä lapsissa kunnioitusta, joka ei ollut pelkoa vaan tietoisuutta hänen asemastaan. Kerran hiivin kaverini kanssa hänen kansliaansa, jonka ovi oli auki. Teimme siellä jotakin huikean rohkeaa: kohotimme hieman painavaa puhelimenkuuloketta. Muistan vieläkin miten puhelin kilahti kun laskimme luurin takaisin. Juoksimme säikähtäen pois – puhelimesthan olivat tuohon aikaan harvinaisia eivätkä lapset juuri olleet sellaista käsitelleet – peläten tehneemme jotakin vahinkoa. (SKS KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 445.)

Kertomuksessa nousee esille salassa hiljaa tekeminen, kuuliaisuus aikuista, tässä tapauksessa johtajaa kohtaan, pelko ja tietoisuus menemisestä lapsilta kiellettyyn paikkaan sekä koskeminen esineeseen, joka oli lapsille vieras.

Toinen kertomus kuvastaa hyvin kollektiivisen valtaistumisen esimerkkiä lähempänä nykyisyyttä esiintyvässä neuvottelevassa kasvatuskulttuurissa.

Sannan kanssa leikittiin ja ennen kaikkea höpöteltiin ja kikateltiin. Luultavasti kikattelumme rasitti aikuisia, sillä muistan kerran, kun meidän suut uhattiin (tosissaan vai leikillisesti?) teipata kiinni. Koska olimme nokkelia pikkutyttöjä, päätimme säästää aikuisilta vaivan ja teippasimme suut itse kiinni. Monta kierrosta maalarinteippiä pään ympäri, niin johan ollaan hiljaa! Suurempi toru siitä sitten tuli, että olimme olleet näin omatoimisia. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 20.)

Lapset uskalsivat uhmata aikuisia näkyvämmiin kuin 1950-luvun kertomuksessa. 1980-luvun kertomuksesta välittyy pikkutyttöjen kovaäänisyys, nokkeluus ja omatoimisuus sekä avoin uhmaaminen, joka ei vielä 1950-luvulla ollut tytöille tavanomaista.

7.5 Ryhmään kuulumisen merkitys ja sosiaalisen järjestyksen tunteminen

Lastentarhatoiminnan perustavana ajatuksena voidaan pitää sen yhteisöllistä ja sosiaalista luonnetta. 1950-luvulta olevan *Säynätsalo*-lehden kirjoituksen mukaan lastentarhan tehtävänä oli toimia sisarusten korvaajana ainoille lapsille sekä hyvänä kasvuympäristönä kouluvalmiuksien saavuttamisessa ja ylipäänsä yhteiskuntaan sopeutumisessa.⁶⁴² *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnös*-sä vuodelta 1980 painotetaan, että päivähoidossa on tärkeää hyödyntää ryhmän kasvatuksellista merkitystä. Yleisten kasvatustavoitteiden tärkeä osa-alue oli sosiaalisen kasvatuksen tavoite, jonka keskeisiä tekijöitä olivat harjaannuttaminen yhteistyöhön ja toisten huomioimiseen sekä yhteiseen vastuuseen.⁶⁴³

Aineistoni kirjoittajat korostavat lapsuuden lastentarha- tai päiväkotiajan yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi sosiaalisten taitojen oppimisen sekä ryhmätyöskentelytaitojen lisääntymisen, kun he pohtivat kerrontahetkeä taaksepäin, mitä lastentarha tai päiväkotiki on heille antanut. Useat kirjoittajat kertovat, että lastentarhassa solmitut kaverisuhteet ovat olleet merkityksellisiä. Monesti ystävyys-suhteet jatkuivat koulussa ja ovat kestäneet aikuisikään saakka. Toisaalta kertomuksista heijastuu myös aikuisten painostus ja hoputtaminen toisten lasten kanssa leikkimiseen. Lapsuuden kertomuksissa ympäristön sosiaalinen ulottuvuus ja toimijuus kietoutuivat yhteen. Yhdessä kaverien kanssa selviydettiin vaikeista tilanteista, pelottava muuttui jännittäväksi ja rangaistukset naurattivat. Kun lapset olivat yksin, asiat muuttuivat pelottaviksi, hämmentäviksi tai häpeällisiksi. Lastentarhamatkojen kulkeminen ilman aikuista saattoi yksin olla pelottavaa ja ahdistavaa, mutta ryhmässä tai kaverin kanssa jännittävää ja kiehtovaa seikkailua. Rangaistusten kärsiminen ryhmässä tai kapinointi yhdessä jonkun toisen kanssa kirvoitti naurua ja kikatusta, mutta yksin koettuna ahdistusta ja häpeää.

On kuitenkin huomioitava, että yhteisöllisyyden muistelu voi olla vahvasti nostalgisuuteen taipuvaa ja ihannoivaa. Historioitsija Joanna Bourke toteaa, että esimerkiksi muistellessaan työväestön asuinyhteisöjä ihmiset toivat esille ainoastaan positiivisia asioita, kuten yhteisöön kuuluneita avulialaita, ystävällisiä ihmisiä ja identifioituivat tiettyyn naapurustoon, jossa mielipiteet olivat jaettuina ja kon-

⁶⁴² Säynätsalo 9–10, 24.3.1956.

⁶⁴³ Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (B:1980:31) 1980, 120.

fliktit unohdettuja.⁶⁴⁴ Kun tarkastelen oman aineistoni kertomuksia, esimerkiksi riitoihin, konflikteihin ja kiusaamiseen liittyvistä kokemuksista ei kirjoitettu. Vertaiset kuvataan muistoissa kavereina, ei vastustajina, kun taas aikuisia ja heidän toimintaansa kyllä arvostellaan.

Edward Relph määrittelee tilan olemuksen syntyvän kokemuksesta kuulua jonkun paikan sisäpiiriin (*insideness*) tai olla ulkopuolinen (*outsideness*). Relphin mukaan sisäpiirissä oleminen tarkoittaa, että kuuluu johonkin paikkaan ja voi identifioitua siihen. Näin myös kyseisen paikan identiteetti vahvistuu. Ulkopuolisen silmin katsottuna samaan paikkaan suhtautuu kuin turisti etäisyyden päästä.⁶⁴⁵ Yi-Fu Tuanin käyttämä käsite topofilia tarkoittaa ihmisen tunnepitoisia, esteettisiä tai taktiilisia siteitä materiaaliseen ympäristöön. Topofilia sitouttaa ihmisen monitahoisemmin ja pysyvämmiin johonkin paikkaan, jolloin syntyy myös muistoja.⁶⁴⁶ Topofobia sitä vastoin sisältää kaikki ne negatiiviset, emotionaaliset reaktiot, vastenmielisyyden tai pelon, joita henkilöllä on jotain tilaa, paikkaa tai maisemaa kohtaan.⁶⁴⁷

Tutkimusaineistossani sosiaalisuuden vaatimus oli sisäänkirjoitettuna lastentarhojen ja päiväkotien kulttuuriseen tilaan. Kuitenkin esimerkiksi tarhan aloittaminen koettiin jännittäväksi tilanteeksi. Lastentarhan leikkivälineet, niille varatut paikat ja käyttö olivat vieraita ja aiheuttivat epävarmuutta. Lastentarhan sosiaalinen järjestys ja tavat olivat outoja, jotka uusien lasten tuli opetella. Relph puhuu käyttäytymiseen liittyvästä sisäpiiriläisyydestä (*behavioural insideness*), jossa tilassa vallitsevat säännöt, rakenteet ja sisällöt määrittävät tilaa enemmän kuin itse paikka.⁶⁴⁸ Lastentarhaympäristön sisäpiiriläisenä olemisen kokemukset ovat aineistoissani yleisempiä. Joukossa on kuitenkin joitakin vastakertomuksia sosiaalisuuden vaatimukselle. Osa kirjoittajista toi esille tarpeensa olla yksin, vaikka aikuisten tahtotilana oli lasten kannustaminen keskinäiseen tekemiseen ja leikkiin. Raija Raittila mainitsee päiväkotitutkimuksessaan lapsesta, joka oli stressaantunut jo mennessään päiväkotiin, koska olisi halunnut vain olla, eikä joutua heti valitsemaan leikkiä joidenkin toisten lasten kanssa.⁶⁴⁹ Hiljaisempien ja omaa rauhaa kaipaavien lasten oli ja on vaikea saada omaa tilaa päiväkodissa vallitsevien kulttuurisen tilan kirjoittamattomien sääntöjen puristuksessa.

Kokemuskertomuksissa yhteisö ja jäsenyys ryhmässä saattoivat tuntua ahdistavalta, varsinkin lastentarhan tai päiväkodin aloittamisen yhteydessä. Pelko, ettei osaa laulutunnilla laulettavia lauluja ja leikkejä tai tunnista yhteisesti sovit-

⁶⁴⁴ Bourke 1994, 136–137.

⁶⁴⁵ Relph 1986, 49.

⁶⁴⁶ Tuan 2018, 6; Tuan 1974, 93; Haarni ym. 1997, 17.

⁶⁴⁷ Relph 2015, <http://www.placeness.com/topophobia/>.

⁶⁴⁸ Relph 1986, 53.

⁶⁴⁹ Raittila 2013, 87.

tuja sääntöjä, oli voimakas. Eräs kirjoittaja oli lastentarhassa yhden päivän ja koki ulkopuolisuuden tunnetta vieraita lapsia, leikkejä, lauluja ja toimintaa kohtaan. Vanhemmat suostuivat pojan pyyntöön ja tarhaura jäi päivän mittaiseksi. Kirjoittaja pohtii kuitenkin kirjoituksessaan sosiaalisuuden merkitystä ja lastentarhan vaikutusta siihen. Muistelija kokee tarvetta perustella olevansa kaikesta huolimatta sosiaalinen, vaikkei lastentarhassa viihtynytäkään.

Lapsuuden kokemuskertomuksista nousee esille lasten omia kirjoittamattomia sääntöjä, jotka tekivät joidenkin lasten olon epävarmaksi ja hyväksyntä ryhmään kuulumisesta ei aina ollut itsestään selvää. Eräs muistelija kertoo retkelle lähdöstä ja omasta ulkopuolisuuden kokemuksestaan 1950-luvulla sekä asemastaan vähävaraisen perheen lapsena:

Tytöt seisoskelevat juttelemassa kuin vanhat tutut. Kevyissä kesävaatteissa – lähdössä retkelle! Kiiltävät hiussoljet ja jollakin pienet koristehelmet kaulalla. Kurkistelevat eväspusseja, vaihtavat mutkatta keksejä keskenään. Huomaan sandaalit ja valkoiset polvisukat. Onko nyt sittenkin juhlapäivä? [...] Tytöt vertailevat limonadipullojaan aurinkoa vasten, vadelman ja sitruunasoodan eroja. Antaisivat maistaa, tarjoavat, mutta pudistan päätäni: happo kirvelee kitalakea! Katsovat pitkään. Pidän maitopullon piilossa, ruisleipää järsin vaivihkaa. Villabaskeri tuntuu joka hetki. Kuluneet ruskeat kengät, paksut puuvillasukat – ja mollaamalla pahvinaama! Häpeä jähmettää. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 431–432.)

Kertoja kuvailee tunnetilaa, jossa häpeä ulkopiiriläisenä olemisesta jähmettää. Kertojan eväät, vaatteet ja puuttuvat asusteet erottavat hänet muista tytöistä ja samalla tyttöjen keskinäisestä toiminnasta ja jaetusta kulttuurista. Ulkopuolisuuden ja eriarvoisuuden kokemus viestivät kirjoittajan toimijuuden puutteesta kyseisessä tilanteessa. Sosiologi William A. Corsaron mukaan lasten vertaiskulttuurin ominaisuuksiin kuuluvat yleisyys, kollektiivisuus ja esittäminen. Lastenkulttuuri koostuu erilaisista toiminnoista, rutiineista, esineistä, arvoista ja asioista, joita lapset jakavat keskenään.⁶⁵⁰ Elina Paju toteaa, että tietynlaiset tyttömäiset vaatteet edistävät lasten ja aikuisten läheisyyden lisäksi tyttöjen keskinäistä läheisyyttä. Hän kertoo veryttelyhousuja ja huppareita käyttäneestä työstä, jonka ympärille muut tytöt eivät kerääntyneet. Tytön vaatetus ei tarjonnut aineksia ihailuun tai vaatteiden kosketteluun.⁶⁵¹ Tutkimukseni kertomuksessa kiiltävät hiussoljet ja pienet koristehelmet, eväspussit ja limonadipullot luovat tyttöjen

⁶⁵⁰ Corsaro 2018, 128.

⁶⁵¹ Paju 2018, 537.

keskinäisen yhteenkuuluvuuden piirin, joihin kirjoittajan oli mahdotonta päästä osalliseksi.

Naispuoliset kirjoittajat kiinnittävät huomiota ulkonäköä koskeviin asioihin. He kuvailevat rusetteja, pinnejä, juhramekkoja ja koruja. Heidän kokemustensa mukaan esimerkiksi laululeikkien rooleihin saatettiin valita tyttöjä hiusten pituuden mukaan. Kertomusten tytöt määrittelivät myös itse leikkejään ulkonäön perusteella, kuten kertomuksessa Spice Girls -leikin⁶⁵² roolituksesta, jossa hius-ten väri ratkaisi leikin roolijaon: ”Tarhassa leikittiin myös kotia, Spice Girlsejä (kaikki olisivat halunneet olla Baby Spice, mutta esim. itse ruskeatukkaisena olin käytännössä aina Geri) (HS:n muistitietokeruu 2018, 84–85). Tutkimukses- saan lasten pukeutumisen historiasta Päivi Roivainen toteaa, että vaatteista ja niiden estetiikasta puhuminen oli sukupuolittunutta jo alle kouluikäisillä lapsil- la.⁶⁵³

Lapset luovat keskuudessaan omia vertaiskulttuureita, joille he määrittävät omia sääntöjään ja arvojaan.⁶⁵⁴ Aineistossani kirjoittajat kertovat muun muassa erilaisista itse keksimistään lauluista, joita aikuiset paheksuivat. Tällaisia esi- merkkejä olivat muun muassa vuonna 1956 presidentinvaalien aikaan laulettu ”*Hei mambo, tehdään Kekkosesta luuranko!*” (HS:n muistitietokeruu 2018, 81) tai banaanin tarran liimaaminen poskeen rallatellen *Banaania poskeen* (HS:n muistitietokeruu 2018, 111) tai jonossa kohti leikkipuistoa ”*Jee jee Jerry Cot- ton*” (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 4) tai ruoka-apulaisena ”*hyvää ruokahalua, antaa kakan valua...*” (HS:n muistitietokeruu 2018, 133). Satu Karjalaisen ja Anna-Maija Puroilan mukaan lasten huumori on usein ver- taisryhmässä jaettua ja edellyttää aikuisten poissaoloa. Lapset ovat kuitenkin kekseliäitä taiteilemaan sovinnaisuuksien rajoilla ja muuttamaan keskustelua asiallisempaan sävyyn aikuisen tullessa paikalle.⁶⁵⁵

Yhteenkuulumisen kokemus voidaan tulkita voimana ja sen vastavoimana; ihmisten haluna olla yhteydessä toistensa kanssa ja toisaalta ulkopuolelle jäämi- senä tai joutumisena. Yhteenkuuluvuus rakentuu monimutkaisen prosessin tu- loksena materiaalisissa, kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa suhteissa. Yhteenkuuluvuutta ei voi ansaita, vaan se on jatkuva prosessi, josta neuvotellaan erilaisissa tilanteissa, paikoissa ja ryhmissä arkielämässä.⁶⁵⁶

⁶⁵² Spice Girls on brittiläinen vuonna 1996 perustettu pop-yhtye, johon kuului viisi jä- sentä; Baby Spice), Sporty Spice, Scary Spice), Posh Spice) ja Ginger Spice.

⁶⁵³ Roivainen 2017, 204.

⁶⁵⁴ Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 95.

⁶⁵⁵ Karjalainen & Puroila 2017, 29–30.

⁶⁵⁶ Viljamaa, Juutinen, Estola ja Puroila 2018, 254; Stratigos 2015, 48.

7.6 Henkilökohtaisen tilan merkitys lasten identiteetin rakentajana

Ympäristöpsykologisessa tutkimuksessa pohditaan muun muassa, miten yksilöt pyrkivät säätelemään omaa ympäristösuhdettaan vaikkapa sisustamalla oman asuntonsa tai huoneensa itsensä näköiseksi. Yksittäinen henkilö voi jättää oman jälkensä myös julkiseen tilaan. Tällöin yksityinen tila saavutetaan personoimalla julkista tilaa, esimerkiksi tuomalla tilaan omia valokuvia tai kasveja.⁶⁵⁷ Yi-Fu Tuanin mukaan omat tavarat ja paikat vahvistavat myös lasten persoonallisuutta. Kaikilla ihmisillä on henkilökohtaisia tavaroita sekä joku oma paikka, jonka hän joko määrittelee itse tai jonka joku muu osoittaa hänelle, esimerkiksi oma tuoli huoneessa tai leikkinurkka olohuoneessa tai tietty paikka matkustettaessa autolla.⁶⁵⁸ Lapset kokevat omat henkilökohtaiset tavaransa, vaatteensa ja askartelujensa tuotokset erityisen tärkeiksi päiväkotiympäristössä. Sekä lapset että aikuiset hyödyntävät henkilökohtaisten tavaroiden käyttöä ottaessaan kontaktia ja tehdessään aloitteita.⁶⁵⁹ Oman henkilökohtaisen tilan merkitys on vahvasti esillä aineistoni kertomuksissa.

Lapsilla on ollut lastentarhoissa ja on edelleen päiväkodeissa vähän henkilökohtaista tilaa, sillä suurin osa tilasta on yleistä, julkista ja jaettua. Kuitenkin lasten oma henkilökohtainen tila ja ryhmän yhteinen tila luovat personalisoituja ympäristöjä, jotka herättävät tunteen kuulumisesta johonkin.⁶⁶⁰ Lapsilla on oma lokero eteisessä, mahdollisesti oma istumapaikka ruokailtaessa sekä sänky päiväunia varten. Ann-Marie Markström määrittää eteistilan lapsen yksilöllisyyden paikaksi päiväkodissa. Lapsi henkilöityy, kun hänen lokeronsa nimetään ja siihen laitetaan valokuva. Lokeroissa säilytetään lapsen vaatteita, henkilökohtaisia tavaroita ja leluja, jotka sitten otetaan käyttöön erityisissä tilanteissa. Päiväkodin eteinen on myös paikka, jossa välitetään viestejä päiväkodin ulkopuoliselle ihmisuhdeverkostolle.⁶⁶¹ Toisaalta esimerkiksi henkilökohtainen ruokailupaikka voi muuttua toisessa aikaulottuvuudessa yleiseksi tilaksi ruokailun jälkeen. Huonekalut ja tarvikkeet ovat viime kädessä yhteisiä, ja lapsen ”omistusoikeus” esimerkiksi leikkivälineeseen kytkeytyy vain sen käyttöhetkeen.⁶⁶² Varhaiskasvatuksen tutkija Niina Rutasen tutkimuksessa lasten tärkeäksi tehtäväksi muodostui omien paikkojen vartioiminen ja erityisesti ’omista’, myös väliaikaisesti hallituista, esineistä kiinnipitäminen.⁶⁶³ Lapset voivat pitää kiinni omasta tilasta ja

⁶⁵⁷ Horelli 2007, 8–11; Törrönen 1999, 24; Gifford 2007, 176–177.

⁶⁵⁸ Tuan 2018, 32.

⁶⁵⁹ Siippainen 2018, 119; Hokkanen 2012, 83.

⁶⁶⁰ Lindberg 2014, 242.

⁶⁶¹ Alasuutari 2009, 66–68; Paju 2013, 81; Lindberg 2014, 162.

⁶⁶² Strandell 1995, 105–107.

⁶⁶³ Rutanen 2012, 51.

välineistä myös vahvistaakseen jo olemassa olevia kaverisuhteita leikissä. Uusien lasten tuleminen leikkiin mukaan voi muuttaa leikin dynamiikkaa ja leikkijöiden välisiä suhteita.⁶⁶⁴

Aikaisemmin lapsilla on ollut enemmän henkilökohtaista tilaa lastentarhoissa. Tutkimusaineistossani oma merkki, oma merkitty istuma- tai lepopaikka, oma naulakko tavaroille, henkilökohtaisesti saadut esineet tai itse tehdyt tuotokset muodostavat tärkeän osan lastentarhalapsuuden identiteettiä. Merkit toimivat oman tilan määrittäjinä osoittaen henkilökohtaisen paikan eteisnaulakossa, ruokapaikalla, vessan hyllyllä hammasmukeissa, kampataskuissa ja potissa sekä lepopaikan lakanoissa. Vähitellen osa lasten henkilökohtaisista esineistä on poistettu käytöstä, muun muassa epähygieeniseksi luokitellut lasten omat kammat ja hammasharjat. Lakanat korvattiin kaikille samanlaisina, jolloin vuodevaatteiden vaihtaminen on nopeampaa ja helpompaa. Grunditzin mukaan oma sänky ei edusta ainoastaan fyysistä tilaa. Jo pieni lapsi muodostaa, määrittelee ja vakiinnuttaa kasvattajan kanssa lepopuhuoneessa vallitsevan järjestyksen osaksi päiväkodin sosiaalista ja kulttuurista tilaa.⁶⁶⁵ Tänä päivänä lapsen henkilökohtainen tila näyttäytyy lähinnä eteistilassa, missä lapsilla on omat naulakot ja hyllyt vaatteille ja unilelulle.

Nykyisin naulakkomerkit on korvattu nimilapuilla lasten naulakoissa⁶⁶⁶. Tähän on monia syitä, kuten esimerkiksi kritiikki aikuislähtöistä sukupuolittunutta merkien jakamista kohtaan sekä yhä korostuneempi tarve saada kirjoitusta lasten näkyville, jotta kirjainten oppiminen oman nimen tunnistamisen muodossa alkaisi mahdollisimman varhain. 1980-luvulla merkkien käyttöä kritisoi pertaina sukupolirooleja vahvistavina symboleina. Pojille annettiin kulkuneuvoihin liittyviä merkkejä, kun taas tyttöjen merkeiksi määrittyi hoivaan liittyviä esineitä, kuten nukenvaunut tai vauvankehto.⁶⁶⁷ Omassa aineistossani 1950-luvun lastentarhan poikien merkkeinä mainitaan auto ja purjevene ja tyttöjen merkkeinä kukka, kissa tai omena.

Kirjoittajille on ollut merkityksellistä myös jokaisen lapsen henkilökohtainen huomioiminen, kun esimerkiksi vietettiin lasten syntymäpäiviä. Syntymäpäiväsankari sai kortin tai pienen lahjan, hänelle laulettiin, jolloin yksittäinen lapsi sai olla hetken huomion keskipisteenä. Vastaavasti kesällä syntyneiden lasten syntymäpäivien huomiotta jättäminen muistuu ikävänä kokemuksena. Lapset saivat myös joululahjaksi pieniä, usein lastentarhanopettajien valmistamia, esineitä. Osa kirjoittajista tuo esille yksittäisen työntekijän merkityksen lastentarha- tai päiväkotiaikana. Keittäjä otti vastaan aamulla aikaisin tulleen lapsen ja huomioi

⁶⁶⁴ Corsaro 2018, 165.

⁶⁶⁵ Grunditz 2018, 65.

⁶⁶⁶ Ks. esim. Heikkinen 2003, 74.

⁶⁶⁷ Vehviläinen 1982, 53.

vain häntä. Miespuolinen opettaja kertoi jännittäviä tarinoita ja järjesti retkiä tulisteluineen, jotka olivat merkityksellisiä kokemuksia pienen pojan elämässä. Näissä kertomuksissa yksittäisellä henkilöllä on ollut erityinen merkitys lapselle lastentarhassa tai päiväkodissa viihtymisessä.

Ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus rakentuu kumulatiivisesti. Pie- nestä pitäen tapahtunut ympäristön personalisointi lisää ympäristökompetenssia, joka tarkoittaa tietoa, taitoa ja luottamusta käyttää ympäristöä omien ja yhteisön päämäärien saavuttamiseksi ja kokemusten rikastuttamiseksi.⁶⁶⁸ Lastentarhassa- tai päiväkodissaoloaikana lasten ympäristökompetenssi voi vahvistua monin tavoin. Esimerkiksi kun lasten piirustuksia laitetaan esille päiväkodissa, ympä- ristöstä muodostuu minän jatke, oma kuva, joka vahvistaa identiteettiä.⁶⁶⁹ Ai- neistoni kertomuksissa muistelijat kokevat lastentarhassa tai päiväkodissa tehdyt askartelu- tai muut kädentyöt merkityksellisinä. Kertomuksissa personalisointi näyttäytyi kuitenkin mielenkiintoisella tavalla, sillä kirjoittajat eivät kertoneet lastentarhan tai päiväkodin seinille ripustetuista tuotoksista, vaan lapsuudessa tehtyjen tuotosten säilyttämisestä vuosikymmeniä kotona tai vanhempien kodis- sa. Esimerkiksi itse tehdyt joulukoristeet otettiin esille vuosi toisensa jälkeen rituaalinomaisesti. Näin lastentarha tai päiväkoti ja koti yhdistyivät osaksi pitkä- aikaista lapsuuden vuorovaikutuksellista ympäristökompetenssia.

Päivi Lindberg käyttää päiväkodin visuaalista ympäristöä käsittelevässä tut- kimuksessaan esimerkkiä, jossa lasten perhekuvat olivat näkyvillä lasten sänky- jen vieressä. Lindbergin mukaan kodin liittäminen osaksi päiväkodin ympäristöä lisäsi päiväkotiin kuulumisen tunnetta ja henkilökohtaista suhdetta ympäristöön. Lasten töiden sijoittaminen kehyksiin ja lasten katseiden ulottuville välittää vies- tiä lasten arvostamisesta ja lasten tekemisen tärkeydestä.⁶⁷⁰ Tutkimuksessani lapsuuden paikkaidenteettiä lastentarhaan ja päiväkotiin vahvistetaan edelleen lapsuudessa tehtyjen tuotosten säilyttämisen kautta, vaikka lapsuus on jäänyt jo ajat sitten taakse. Myös lasten omien töiden kansio ja päiväkodin lehti mainitaan päiväkodin toiminnasta kertovina, rakkaina aikuisuuteen säilyneinä muistoina.

Henkilökohtainen tila voidaan nähdä myös kokemuksena rajata ja puolustaa omaa kehoa. Oma keho ja sitä ympäröivä reviirin tarve on kertomuksissa mo- nenlainen. Myös kokemukset aikuisten otteista lapsiin vaihtelevat, väkisin ja kovakouraisesta riisumisesta ja pukemisesta lempeään taputteluun. Osassa ker- tomuksia kuvaillaan myös joitakin leikkejä, kuten pusuhippoja tai muita kiin- niottoleikkejä, epämiellyttäväksi, koska ne vaativat liian läheistä kontaktia. Kir- joittajat kokivat myös tarvetta vetäytymiselle, joko kokonaan yksin pöydän alle

⁶⁶⁸ Horelli 1982, 112–116.

⁶⁶⁹ Horelli 1982, 115.

⁶⁷⁰ Lindberg 2014, 173–174.

tai jonnekin salaiseen paikkaan tai ottivat oman henkilökohtaisen tilan esimerkiksi pöydän ääressä. Anu Kuukka toteaa, että päiväkodissa vallitseva sosiaalisuuden vaade, jatkuva nähtävillä ja saatavilla olo, peittää alleen lasten mahdollisuuden säädellä fyysistä läheisyyttä toisiin ihmisiin.⁶⁷¹ Tutkimuksessani tämä näkyy yksilöllisesti erityisesti juuri niiden muistelijoiden kertomusten kohdalla, joille oma rauha ja laajempi henkilökohtainen reviiri on ollut merkittävä asia.

Yhteenveto

Tutkimusaineistoni vahvistaa näkemystä, jonka mukaan potentiaalisten tarjoumien määrä on pienentynyt valmiiksi suunnitelluissa ja rakennetuissa sekä turvallisuuden maksimointia tavoittelevissa ympäristöissä. Kun lapsia kannustetaan itsenäiseen liikkumiseen, se sitouttaa heitä ympäristön tutkimiseen, joka puolestaan aktivoi enemmän tarjoumia.⁶⁷² Onkin tärkeää pohtia, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat tukea lasten itsenäistä liikkumista päiväkodin lähiympäristössä. On myös arvioitava suojelevan poissulkemisen käsitettä eli määrittelemmekö päiväkotiympäristön mahdollisuutena vai uhkana.

Toisaalta päiväkotien sisätiloissa tapahtuneet muutokset lasten kokopäivähoidon lisääntymisen myötä ovat laajentaneet ja monipuolistaneet lasten reviirejä sisällä ja mahdollistaneet itsenäisen leikin useammassa huoneessa ilman aikuisten jatkuvaa läsnäoloa. Ikää voidaan pitää yhtenä olennaisena rakenteellisena toimijuuteen sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttavana tekijänä sekä lastentarha- että päiväkotiympäristössä. Myös lasten omassa piirissä ikä ja sukupuoli vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa neuvotella pääsystä yhteisiin toimintoihin esimerkiksi jätettäessä nuorempia leikin ulkopuolelle. Lasten korkeampi ikä tuo tullessaan valtaa ja kontrollia.⁶⁷³ Voidaankin kysyä, kuinka paljon nämä toimintaympäristön rakenteelliset tekijät ohjaavat myös lasten käyttäytymistä ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan? Lapset ovat itse hyvin tietoisia päiväkodin tilallisista käytännöistä ja toimintakulttuurin säännöistä, joihin myös erilaiset ikään perustuvat jaottelut kuuluvat.⁶⁷⁴ Aineistoni kertomuksissa tyttöjen ja poikien rajummat yhteisleikit toteutuivat ulkona, missä tytötkin saivat juosta, riehua ja leikkiä yhdessä poikien kanssa, kun taas toiminta sisätiloissa oli vahvasti aikuisten käsissä. Lapsuuden kertomuksissa kuvaillaan myös mahdollisuudesta muokata tiloja.

Aineistoni kertomuksissa kuvaillaan laajasti toimintaa, jossa omaksuttiin erilaisia taitoja ja tietoja. Pöytätyöskentelyn aikakautena tekeminen liittyi monipuoli-

⁶⁷¹ Kuukka 2015, 87.

⁶⁷² Lindberg 2014, 168.

⁶⁷³ Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 97.

⁶⁷⁴ Puroila 2013, 331–332.

liseen hienomotoristen taitojen harjoittamiseen ja salissa erilaisiin laulu-, leikki- ja liikuntakokemuksiin. Monesti toiminnassa tarvittiin aikuisen apua. Työkasvatus päivittäin suoritettavine tehtävineen oli osa fröbeliläisen pedagogiikan ydintä ja sitä kuvattiin monipuolisesti kertomuksissa. Kokemuskertomuksista nousee esille myös kiltin tytön rooli, joka heijastelee niitä ominaisuuksia, jotka sopivat perinteisen lastentarhatilan toimintaan ahtaissa ryhmähuoneissa ja salissa. Mallilapsen tuli olla keskittymiskykyinen ja nopea oppimaan, rauhallinen, mutta myös riittävän sosiaalinen esiintymään ja leikkimään muiden lasten kanssa. Sorminäpäräisyys ja hyvä ruokahalu kuuluivat myös tavoiteltaviin ominaisuuksiin.

Kertomuksissa kuvaillaan, miten leikkivälineiden käyttöä rajoitettiin tai miten ne oli sijoitettu korkealle lasten ulottumattomiin. Lisäksi esimerkiksi lasten ikä toimi kriteerinä, kenelle leikkivälineitä annettiin. Toisaalta kertomuksista välittyy myös erittäin runsas ja virikkeinen leikkiympäristö, jossa nimenomaan aikuisten kulttuuriin vertautuneet samankaltaiset, mutta pienemmät esineet innostivat leikkiin ja toimintaan. Lapsen mittakaava tarjoaa omalla havaitsemisen tasolla olevan näkymän. Lapsen tasoilla olevien hyllyjen ja kaappien tarjoutmat houkuttelevat leikkiin. Vastaavasti lasten ulottumattomissa olevat välineet estävät toimijuutta ja liian valmiit ympäristöt rajoittavat lapsen mielikuvituksen käyttöä. Leikkivälineiden esillepano on osa päiväkodissa työskentelevien aikuisten välillistä ohjausta.⁶⁷⁵

Sosiaalisten taitojen oppiminen ja ryhmätyöskentelytaitojen kehittyminen korostuivat keskeisinä tavoitteina, kun kirjoittajat peilaavat kerrontahetkestä taaksepäin ja pohtivat, mitä lastentarha tai päiväkotito on heille antanut. Useat kirjoittajat kertovat, että lastentarhassa solmitut kaverisuhteet ovat olleet merkityksellisiä ja kestäneet aikuisikään saakka. Tietyn nimiseen ryhmään kuuluminen oli merkittävä kokemus identifioiden yksittäisen lapsen suhdetta koko ryhmään. Tutkimusaineistossani muistot omasta merkistä, omasta istuma- ja lepopaikasta, omasta naulakosta sekä henkilökohtaisesti saadut esineet tai itse tehdyt tuotokset muodostavat tärkeän osan lastentarhalapsuuden identiteettiä. Muistelijat kokevat merkitykselliseksi askartelut ja muut kädentyöt, jotka ovat säilyneet kotona tai vanhempien kodissa vuosikymmeniä. Henkilökohtainen tila voidaan nähdä myös kokemuksena rajata ja puolustaa omaa kehoa sekä jonkun yksittäisen työntekijän henkilökohtaisena huomioimisena.

On tärkeää pohtia, millaisia tiloja ja paikkoja lapsella on käytössään päiväkodissa. Lapsuuden tilat ja aikataulut ovat sidoksissa toisiinsa ja rakentavat lapsuuden sosiaalista tilaa. Tila kontrolloi ja rajoittaa tai inspiroi lapsen kehoa ja mieltä.⁶⁷⁶ Kun lasten toimintaympäristö on riittävän monipuolinen, kiinnostava ja haastava, lapset innostuvat liikkumaan, tutkimaan ja leikkimään.

⁶⁷⁵ Strandell 1995, 104.

⁶⁷⁶ James & co 1999, 38–39.

8 Tilallisuuden uudet ulottuvuudet

Olen tutkimukseni avulla selvittänyt lastentarha- ja päiväkotitilojen murroksia ja jatkuvuuksia käyttämällä muistitieto-, viranomais- ja valokuva-aineistoja tavoitteenani tuottaa uutta, kokemuksellista ”toista tietoa” lastentarhojen ja päiväkotien tilallisuudesta yleispätevän viranomaisten muotoileman virallisen tiedon rinnalle. Etsin muistelijoiden kertomuksista yksityiskohtia ja poikkeamia, jotka haastavat virallisen tiedon tasaista pintaa, mutta myös yleisiä, toistuvia kertomuksia, jotka rakentavat lastentarha- ja päiväkotiarjen kollektiivista, yhteisesti jaettua kertomusta. Tutkin lastentarha- ja päiväkotitiloja erityisesti eletyn tilan sekä kolmannen tilan käsitteiden kautta. Olen tutkimuksessani jakanut lastentarhan ja päiväkodin eletyn tilan alueisiin, joita ovat ryhmätila, keittiötila, sali sekä piha lähiympäristöineen. Nämä tilat ovat esillä myös lastentarhoista tai päiväkodeista kirjoitetuissa virallisissa dokumenteissa ja ne ovat edustettuina aineistoni kaikilla muistelluilla vuosikymmenillä. Tutkimuksessani olen tuottanut uutta tietoa erilaisista tilan ja toimijuuden välisistä yhteyksistä sekä tilan merkityksestä lasten toimijuuden lisääjänä tai kaventajana lastentarhoissa ja päiväkodeissa. Työni paikantuu varhaislapsuuden historian tutkimukseen, erityisesti muistitietotutkimuksen metodologiaan. Epistemologisesti tutkimukseni sijoittuu ensisijaisesti ymmärtävään tutkimustapaan, mutta siinä on piirteitä myös kriittisestä ja selittävästä tutkimusotteesta. Monitieteisyys on tuonut tutkimukseeni uusia näkökulmia ja humanistisen maantieteen sekä toimijuuden teoreettiset käsitteet ovat auttaneet tutkimusaiheen rajaamisessa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käsittelen, miten kirjoittajat muistelevat lapsuuden lastentarhan tai päiväkodin elettyä tilaa kokemuskertomuksissa. Varhaislapsuuden muistitieto kertoo vahvoista, henkilökohtaisista, hetkellisistä tunne- tai aistikokemuksista ja elämyksistä. Tältä osin muistitieto lähenee lapsuudentutkimuksen kautta saavutettua lapsen tietoa. Toisaalta muistitietoaineistoissa kuvaillaan myös yhteisöllisiä, usein toistuvia toimintoja, kuten vertaisryhmässä tapahtunutta leikkiä yleisellä, kollektiivista kertomustasoa edustavalla kerronnalla. Varsinkin kasvatusalan ammattilaisten, erityisesti lastentarhanopettajien, kertomuksissa tulee esille kerronta-aika sekä pitkä varhaiskasvatuksen parissa vietetty aika. Kertomuksissa lähennytyään institutionaalista kerrontaa, yhteisesti jaettua muistia sekä arvioidaan ja verrataan omaa lapsuusaikaa kerronta-aikaan. Muisteltaessa ammatillisuutta heijastava kerrontahetki peilautuu omaan lapsuuteen, esimerkiksi lainsäädännön tai turvallisuuden pohdinnan näkökulmasta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitän, millaisia murroksia lastentarhan ja päiväkodin tilallisuudessa on havaittavissa lapsuuden kokemuskertomuksissa ja asiakirja-aineistossa 1930-luvulta 2000-luvulle ja mitkä seikat tilallisuudessa ovat säilyneet samankaltaisina. Erityisesti tämän tutkimuskysymyksen kohdalla olen tarkastellut tilallisuutta vertikaalisen ja horisontaalin tason avulla. Hahmotin aineistostani kolme merkittävää tilallista murroskohtaa horisontaalisella tasolla: lasten ulkotilan kaventuminen, sisätilojen leikkitilan laajentuminen sekä keittiötilaan pääsyssä tapahtuneet muutokset. Horisontaalilla tasolla keittiötila muuttui lapsilta kielletyksi alueeksi 2000-luvun alkupuolella. Tästä seurasi esimerkiksi aikaisemmin lastentarhassa tärkeässä asemassa olleen keittäjän ja lasten välisen vuorovaikutuksen kaventuminen. Keittiötilaan liittyneiden monien taitojen ja tietojen omaksuminen osana lastentarhan kulttuurista tilaa ei ole enää mahdollista.

Toinen merkittävä horisontaalinen murros tapahtui sisätiloissa kokopäivätoiminnan lisääntymisen myötä 1970–80-luvuilla. Yksittäiselle lapselle määritelty neliöiden määrä lisääntyi ja se toi mukanaan monipuolisuutta ja myös itsenäisyyttä sisätilojen käyttöön. Puolipäiväisen toiminnan yhden ryhmähuoneen tarjoamasta pöytätyöskentelystä siirryttiin laajempaan tilan käyttöön, kun kokopäiväryhmiin suunniteltiin kaksi huonetta. Oma tutkimusaineistoni vahvistaa näkemystä, jonka mukaan lasten itsenäisen liikkumisen tilat ulkona ovat vähentyneet merkittävästi. Lasten käyttämät reviiirit ovat kaventuneet ja turvallisuuskulttuurin myötä lapsille rakennetut aidatut alueet ovat vähentäneet elämyksellistä, muokattavissa olevaa tilaa. Toisaalta lasten itsenäisyys sisätiloissa kasvoi samaan aikaan kun se ulkotilasta väheni.

Kolmas tutkimuskysymys liittyy tilallisten murrosten ja toimijuuden välisiin yhteyksiin ja siihen, miten lastentarhan ja päiväkodin tilallisuuteen liittyvät murrokset ja jatkuvuudet kytkeytyvät lasten toimijuuteen. Väitöskirjani keskeinen tutkimustulos on, että aineistoni perusteella lasten toimijuutta on ollut koko tutkimuksessa tarkasteltavan ajan 1930-luvulta tähän päivään. Toimijuuden muodot ovat kuitenkin vaihdelleet eri aikoina osittain tilallisten muutosten seurauksena. Lasten toimijuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, millä korkeudella esineet tai huonekalut ovat lapseen nähden. Lapsen kokoinen tuoli on sopiva istua, mutta korkealla hyllyllä tai kaapeissa olevat esineet ovat lapselle saavuttamattomia. Toimijuuden edellytyksenä voidaan pitää myös niitä tietoja ja taitoja, joilla sitä voidaan harjoittaa. Lastentarha-ajan lapset oppivat monipuolisesti käsillä tekemisen taitoja ja heidät otettiin mukaan taloustöihin. Työtehtävät kehittivät lasten vastuuntuntoa, itsenäisyyttä ja aktiivisuutta. Kokemuskertomuksista avautuu myös kulttuurielämysten merkitys kertomusten, musiikin ja taideteosten muodossa.

Toimijuus liittyi usein myös sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kertomusten mukaan yhdessä kaverien kanssa selviydyttiin vaikeistakin tilanteista. Vertaisryhmän muisteluun liittyy usein nostalgisointi, esimerkiksi riitoja tai kiusaamista kaveripiirissä ei mainita. Muistot keskittyvät yhteisten hyvien kokemusten jakamiseen ja kavereiden merkityksen korostamiseen. Vastakertomuksina kirjoittajat kuvailevat kuitenkin ulkopuolisuuden tunteita, jotka liittyivät muun muassa uuteen ympäristöön tai henkilökohtaiseen kokemukseen erilaisuudesta esimerkiksi vaatteiden, ulkonäön tai asusteiden osalta. Kun kertomusten lapsi oli yksin, asiat muuttuivat pelottaviksi, hämmentäviksi tai häpeällisiksi. Kokemuskertomuksista välittyi myös lasten tarve vetäytymiselle, yksinololle tai pienen kaveriporukan kanssa oleminen.

Tutkimukseni kokemuskertomuksissa lapset ja aikuiset ovat itse omalla toiminnallaan rakentaneet ja muuttaneet tilaa ja toisaalta ylläpitäneet tilallisia ratkaisuja koko tutkittavana ajanjaksona 1930-luvulta 2000-luvulle. Erityisesti lapsuuden muistelun näkökulmasta lasten vertaiskulttuurin ja vastustuksen merkitys lapsuuden toimijuuden tilallisessa tarkastelussa on merkittävä. Myös henkilökunta, erityisesti opettajat, ovat muokanneet lastentarha- ja päiväkotitilaa suunnittelemalla, toteuttamalla ja sisustamalla. Lasten toimijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy lasten toiminnan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Edward W. Sojan kolmannen tilan käsitteeseen tukeutuen määritän relationaalisen tilan henkilökohtaisten tulkintojen ja kollektiivisesti jaettujen tai määriteltujen käsitysten yhteenliittymänä.⁶⁷⁷ Tutkimuksessani paikannan tilan relationaalisuuden lapsuuden tilaan liittyvien merkityksellisten kokemusten sekä lastentarha- ja päiväkotitiloihin liittyneiden ideologisten, poliittisten sekä kulttuuristen rakenteiden välisenä vuoropuheluna. Tilallisilla sopimuksilla ja määrittelyillä on vaikutusta siihen, miten lapset liikkuvat ja toimivat ja kuinka heillä on mahdollisuus käyttää kehoaan erilaisissa tiloissa.

Kokemuskertomusten perusteella esimerkiksi sali yhteisöllisenä, jaettuna sosiaalisena sekä kulttuurisena tilana laululeikkeineen ja juhlineen on koonnut ihastumisen kohteita, sisaruksia ja eri-ikäisiä lapsia yhteen. Lapsen henkilökohmainen tila omine istuma- ja lepopaikkoineen ja naulakkomerkkeineen on määrittänyt lapsen tilaa osana lapsiryhmää ja kuulumisen tiettyyn ryhmään osana koko lastentarhaa tai päiväkotia. Toisaalta kertomusten lapset ovat aktiivisesti etsineet ja valloittaneet omia tiloja aikuisten katseen ulkopuolella. Kirjoittajat muistelevat aistien, mielikuvituksen ja itsenäisen tekemisen täyttämää tilaa ulkona. Sisätiloissa lapsuuden kertomuksista avautuu salaisten paikkojen maailma.

Olen pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen vaiheita ja perustellut sekä kirjoittanut auki erilaisten teoreettisten näkökulmien, kuten tilallisuus-

⁶⁷⁷ Soja 1996; 1999, ks. myös Vuorisalo ym. 2018.

den ja toimijuuden käsitteiden, käyttöä tutkimuksen analyysin apuvälineenä kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Olen arvioinut aineistoani yhä uudelleen käyden dialogia aineistoni sekä teoreettisten käsitteiden välillä. Sitoudun muistitiedon metodologiseen perusajatuksen, jonka mukaan muistitieto edustaa moniäänisyyttä, ja joka syntyy, kun tarkastellaan samanaikaisesti menneisyyttä, kerrontahetkeä sekä muistelun kohteena olevaa paikkaa. Tällöin tutkimuksessa on keskeistä aiemmin ohitetun tai näkymättömän tiedon näkyväksi tekeminen, ihmisten omien kokemusten esiin saaminen ja suhtautuminen niihin vakavasti. Uskon, että olen löytänyt aikuisten tuottamasta lapsuudesta jotain sellaista, joka auttaa kasvattajia dialogissa lasten kanssa tänä päivänä erityisesti tilallisuutta koskevista kysymyksistä.

8.1 Lapset lastentarha- ja päiväkotitilan rakentajina - vastustus lapsuuden muistelupuheessa

Tutkimukseni pääaineiston muodosti kaksi muistitietokeruuta, vuonna 2011–2012 Suomalaisen Kirjallisuuden Seura keräämä *Muistoja lastentarhasta ja päiväkodista* -muistitietoaineisto sekä Helsingin Sanomien vuonna 2018 keräämä aineisto *Kerro millaista oli olla lapsi tarhassa – Mitä leikit, mitä kiellettyä keksit tehdä?* -muistitietoaineisto. On hedelmällistä verrata näitä kahta aineistoa keskenään. SKS:n aineiston kirjoitukset ovat perinteisempiä, yleisempiä ja myönteisempiä ja osaa hallitsee nostalgisoiva sävy lastentarhatoimintaa kohtaan. Vastakertomukset on luettava osittain rivien välistä. Sen sijaan HS:n keruun keruuohjeessa vastaajia pyydettiin kertomaan erityisesti, ”mitä kiellettyä keksit tehdä?”, ”Oletko koskaan karannut päiväkodista?” tai ”Mitä kavereiden kanssa tehtiin aikuisilta salaa?”⁶⁷⁸ Tämä kysymyksenasettelu tuotti enemmän vastakertomuksia – muistoja lapsuuden kapinoinnista ja salaa tekemisestä – kuin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran keruuohjeistuksen virallisempi muotoilu, jossa salaa tekemiseen tai kapinointiin luuttyviä kysymyksiä ei kirjattu erikseen. Erityisesti Helsingin Sanomien keruun verkkovastausten kirjoituksissa ilmeni sääntöjen vastustamista, karkailua ja omien salaisten paikkojen kuvailua. Vaikka HS:n keruun kertomukset sisälsivät monipuolisempia ja voimakkaampia kuvauksia vastustamisesta, myös SKS:n keruuaineistossa on kertomuksia lapsuuden vastarinnasta lastentarhojen ja päiväkotien aikuisten määrittelemää vallitsevaa kulttuuria kohtaan.

Tutkimusaineistossani vastustuksen ilmaisuja löytyi muun muassa kapinointina ruokailu- ja lepojärjestelyjä kohtaan, oman reviirin valtaamisena, erilaisia sääntöjen ja vaatimusten rikkomisena sekä oman tilan etsimisenä ja rakentami-

⁶⁷⁸ Helsingin Sanomat, Maija Aalto, julkaistu 19.11.2018.

sena lasten keskinäisen vertaiskulttuurin ilmentymänä. Valta-asetelma vaihtelee myös ajassa. Lastentarha-aika oli autoritaarisempi verrattaessa sen aikaisia kertomuksia kuvauksiin 1980-luvulta eteenpäin. Tutkimusaineistossani myös sääntöihin sopeutuneet ”mallilapset” rikkoivat rajoja esimerkiksi harjoittamalla salaista, passiivista vastarintaa. Erityisesti ruokailutilanteissa vastustus oli toisinaan välttämätöntä, usein salattua, esimerkiksi ruoan pakkosyömistä vastaan. Keinot olivat moninaisia, kekseliäitä ja niitä kuvaillaan molemmissa, erityisesti Helsingin Sanomien, keruuaineistossa paljon. Salassa tekemiseen liittynyt toiminta kytkeytyi myös lepoetkitilanteisiin. Lasten keho on liikkeessä ja lapsen voi olla vaikeaa pysäyttää sitä esimerkiksi lepoetkitilanteissa, jos uni ei tullut, mutta oli pysyttävä hiljaa. Lapsuuden kokemukset kertomusten kirjoittajat kuvailevat muovimaton, jota siliteltiin, muistavat kurkkimisen yläsängystä, supatteleminen ja kikattelemisen kaverin kanssa tai pienten tavaroiden salakuljettamisen sänkyyn leikkivälineiksi.

Edettäessä nykypäivään kertomukset vastustamisesta ovat usein sosiaalisia, isommassa ryhmässä tai kaverin kanssa tapahtuneita, vallattomampia ja näkyvämpiä. Lastentarha-ajan kuri, järjestys ja säännöt tuottivat sitä vastoin toimintaa, jossa lapset vastustivat aikuisten määräysvaltaa, osittain pakon sanelemana. Outi Ylitapio-Mäntylä viittaa tutkimuksessaan lasten valtaistumiseen. Aikuisen hyvään tarkoittavan huolehtimisen ja ohjauksen seurauksena voi syntyä lapsen valtaa positiivisena vastavoimana. Lapsi voi käyttää valtaa tiedostamatta sitä itse.⁶⁷⁹ Vallan vastustamisen monenlaisia muotoja ja vastustamisessa tapahtuneita muutoksia voidaan pitää yhtenä lasten toimijuuden ilmentymänä.

Erityisesti tutkimukseni esiin nostamat horisontaalisen tason murrokset ovat kiinnostavia, kun niitä tarkastelee lasten vastarinnan käsitteen kautta. Yksi horisontaalinen murroskohta on lasten ulkona olevien reviirien pienentyminen. Kun monet muutkin lasten ympäristöön liittyvät muistitieto- ja lapsuudentutkimukset ovat osoittaneet, lasten itsenäisessä, muokkaamattomassa, monesti luonnonvaraisessa tilassa lasten toimijuus on kaikkein merkittävinä.⁶⁸⁰ Erityisesti 1940–1950-luvun lapsuuteen sijoittuvissa kertomuksissa hakeuduttiin toisinaan myös vaarallisiin paikkoihin, jotka tiedettiin kielletyiksi. Toinen merkittävä horisontaalinen murros tapahtui sisätiloissa kokopäivätoiminnan lisääntymisen myötä 1970–80-luvuilla.

Yksittäiselle lapselle suunnattu neliöiden määrä kasvoi ja se toi mukanaan monipuolisuutta ja myös itsenäisyyttä sisätilojen käyttöön. Tilan lisääntyminen oli myös sukupuolikysymys, sillä nimenomaan poikien nähtiin tarvitsevan enemmän tilaa liikunnallisiin leikkeihin. Lisääntynyt tila mahdollisti lapsille

⁶⁷⁹ Ylitapio-Mäntylä 2013, 269–270.

⁶⁸⁰ Cele, 2006; Setälä, 2012; Moll & Nevalainen, 2018; Tani, 2017; Saarikangas, 2002b.

siirtymisen pois pöytien äärestä etsimään uusia leikin paikkoja. Aineistosta voidaan myös päätellä, että lastentarhojen opettajilla ja myöhemmin päiväkotien työntekijöillä on ollut ja on edelleen suuri merkitys, miten he asettavat tyttäjä ja poikia tilaan. Tutkimusaineistoni perusteella erityisesti lastentarha-aikana opettajat palkitsivat tyttäjä tietynlaisesta käyttäytymisestä, johon liittyi myös opettajan lähettyvillä oleminen.

Tutkimuksessani nousivat esille lasten omat salaiset paikat, joita löytyi sekä ulkotilojen kuvauksista että sisätilojen kertomuksista niiden laajentumisen myötä. Olennaista oli lasten mahdollisuus toimia ilman aikuisten valvontaa. Näissä aikuisten valvonnan ulkopuolella olevissa tiloissa vahvistettiin lasten vertaiskulttuuria ja keskinäistä huumoria. Kirjoittajat kuvaavat salaisia paikkoja jännittäviksi ja tunnelmallisiksi ja niissä toimiminen toi villin ja vapaan olon. Olennaisesti tilanteeseen liittyi aikuisten valta ja lasten vastavalta, sääntöjen rikkominen salaa aikuisilta, aikuisten tai toisten lasten vakoileminen, erilaiset itse keksityt laulut rumine tai hassuine sanoineen, joita aikuiset eivät hyväksyneet tai aikuisten määrittelemien rajojen ylittämistä ja karkaamista kielletyille alueille. Toisaalta esimerkiksi arkkitehti Pentti Myllymäki pyrki suunnitellessaan päiväkoti *Pikku Prinssin* tiloja 1980-luvulla ottamaan huomioon lasten tarpeen keksiä itse tekemisensä. Lapsille suunniteltuja tiloja olivat esimerkiksi kuistit ja niiden edustat, nurkkaukset ja ikkunapaikat sekä parvet, rappuset ja alustat, joissa oli mukava olla ja leikit kehittyivät lasten omien tarpeiden mukaan.⁶⁸¹

Kokemuskertomuksista välittyi lasten tarve vetäytymiselle, yksinololle tai pienen kaveriporukan kanssa olemiselle. Henkilökohtaisen tilan puute ja toisaalta sen tarve oli merkityksellistä ainakin joillekin lapsille. Lasten toimijuus voi toteutua ilman, että sen eteen täytyisi muokata erilaisia osallistavia menetelmiä, kuten Elina Paju on osoittanut. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapsia ei olisi tärkeää kuunnella ja arvostaa. Toiminta on kerroksellista ja lasten vaikuttaminen ilmenee monin tavoin, kuten huutamalla ja hyppimällä, mutta myös hiljaisen, huomaamattoman, pienen tekemisen kautta.⁶⁸²

Lasten salaiset paikat näkyivät myös vertikaalisella tasolla erotettuina aikuisten ja lasten ”kerroksiin”. Esimerkiksi pöydän aluset, pusikot ja muut aikuiselle vaikeasti saavutettavat paikat toimivat kertomuksissa piilo- suoja- tai leikkipaikkoina. Myös Tomas Ellegaardin tutkimus tanskalaisista päiväkodeista tukee omia tutkimustuloksiani. Siinä hän totesi lasten elävän kahdessa erilaisessa sosiaalisessa todellisuudessa, lasten vertaiskulttuurissa ja aikuisten valtaa pitävässä aikuisten ja lasten välisessä kulttuurissa.⁶⁸³ Tämä kahden sosiaalisen kulttuurin

⁶⁸¹ Myllymäki 1983, 25.

⁶⁸² Paju 2013, 203.

⁶⁸³ Ellegaard 2004, 181; ks myös Corsaro 2018, 26–27.

yhäaikainen olemassaolo pätee kaikkiin tutkittuihin vuosikymmeniin. Lapset muodostavat tärkeitä vertaiskulttuureita myös autoritaarisissa aikuisjohtoisissa ympäristöissä. 1980-luvulla amerikkalaisen tutkimuksen mukaan lapset käyttivät suunniteltujen leikkipaikkojen välineitä omiin tarpeisiinsa ja yrittivät keksiä yhä rajoitetumpiin käyttötarkoituksiin suunnitelluille leikkivälineille itsenäisempiä ja laajempia mahdollisuuksia, joista aikuisilla ei ollut mitään käsitystä.⁶⁸⁴ Maria Øksnes on tutkinut lasten supistuneita leikin mahdollisuuksia päiväkodeissa ja toisaalta lasten vastustusta leikin kaventumiselle. Lasten leikin ja leikilliset toiminnot voi ymmärtää vastarinnan ilmauksena. Leikillinen, humoristinen, karnevalistinen vastarinta aikuisjohtoista, institutionaalista elämää kohtaan luo konkreettista vapauden tilaa lapsille.⁶⁸⁵

Tutkimukseni kokemuskertomuksissa kirjoitettiin vastarinnasta, erityisesti liittyen salaisiin paikkoihin ja erilaisiin vertaiskulttuurin toimintoihin, kuten leikkeihin ja rallatuksiin. Karnevalistinen elämä antaa mahdollisuuden olla luova ja samalla kriittinen vallitsevaa institutionaalista elämää kohtaan. Toisaalta organisoitu, stabiili ja aikuisten määrittämä virallinen elämä on tärkeää, jotta vapaa, karnevalistinen, kyseenalaistava leikkikulttuuri pääsee syntymään. Tutkimukseni muistitietoaineisto osoittaa, että karnevalistinen tila ja lasten vastakulttuuri esiintyvät lapsuuden muistoissa kaikilla tutkituilla vuosikymmenillä. Ne vain muuttavat muotoaan horisontaalisen ja vertikaalisen tilan muuttuessa. Ajattelen itse, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan on helpompi ymmärtää, vaalia ja säilyttää mahdollisuuksia ja myös tiloja karnevalistiseen leikkiin ja toimintaan herkistymällä muistelemaan omaa lapsuuttaan. Lapsuuden muistelun kohteista karnevalistisen leikin mieleen palauttaminen ei ole helpoin tehtävä, koska aikuisuuden kertoja-minän ajattelutavat, säännöt ja normit pyrkivät sen tukahduttamiseen.

8.2 Mistä löytyy kompetentti lapsi?

Lapsuudentutkija Jan Kampmann jakaa tanskalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän syntymisen kahteen institutionaalistumisen vaiheeseen. Ensimmäistä vaihetta kuvastaa keskittyminen hyvinvointivaltion rakentamiseen ja ryhmäorientaatio, jossa koko lapsiryhmä toteuttaa juuri tietynlaista toimintaa tietyssä paikassa sovitun aikataulun mukaisesti. Kyseinen vaihe liittyy omassa tutkimuksessani osapäiväryhmien aikakauteen, jolloin toiminta oli keskittynyt yhden opettajan, yhden huoneen ja pöydän ääressä tapahtuneen toiminnan ympärille. Kertomusten tilat tuottavat ”mallilapsen” roolin. Toista institutionaalistumisen vaihetta

⁶⁸⁴ Chudacoff 2007, 184

⁶⁸⁵ Øksnes 2018, 187–138.

Kampmann kuvailee kvalitatiiviseksi hyvinvointivaltion kehittämiseksi, jossa lapsi on kompetentti toimija, joka säätelee itseään ja kehittää omaa autonomiaansa.⁶⁸⁶ Tänä päivänä päiväkotien normatiivisen tilan voi yhdistää itsenäisen, kompetentin lapsen kulttuuriseen ideaaliin, jossa lapsen tulee sopeutua päivän kiireellisiin aikatauluihin ja joustaviin tilajärjestelyihin. Itsenäisen ja omatoimisen lapsen rooli helpottaa kasvattajien työtä yhä kiristyvien resurssien keskelä.⁶⁸⁷

Tutkimusten perusteella kompetentin itsenäisen lapsen on hallittava tänä päivänä valtava määrä erilaisia tilallisia ratkaisuja, kuten liikuttava itsenäisesti ja joustavasti tilasta toiseen, tai neuvoteltava omat paikkansa.⁶⁸⁸ Olennaista on se, kuka kompetenttiutta määrittää ja mitä elementtejä tilassa tarkastellaan. Jos määrittely lähtee aikuisten suunnittelemasta fyysisestä tilasta, lasten toiminta näyttyy tänä päivänä kurottamisena, ylettymisenä, kiipeämisenä, aikuisiin turvautumisena. Vertikaalisella tasolla lasten mittakaava on siirtynyt aikuisen mittakaavaan. ja tämä edellyttää lapsilta toisinaan liian suurta itsenäisyyttä ikään nähden. Toisaalta lasten ja aikuisten välinen vertikaali sosiaalinen tila on lähentynyt, jolloin lapsen kuuleminen ja aloitteiden huomioiminen lisäävät lasten toimijuutta.

Jos kompetenttiutta tarkastellaan horisontaalasti, lastentarha-ajalle ominainen yhteen huoneeseen keskittynyt, kaikille samanaikaisesti suunniteltu toiminta voi sitä vastoin näyttäytyä lasten toimijuutta estävänä. Toisaalta lasten toimijuus on kiinni myös siitä, kuinka paljon lapsille tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia opetella taitoja, jotta toimijuutta voidaan harjoittaa. Aineistossani oleva esimerkkikertomus pojalle tarjotusta mahdollisuudesta ryijyn neulomiseen on jäänyt hänelle merkittäväksi kokemukseksi lapsuudesta. Tämän kokemuksen toteutumiseen tarvittiin opettajan suunnittelemaa monipuolista pöydän ääressä tapahtunutta toimintaa sukupuoleen katsomatta. Aineistoni perusteella tarjoumat eivät aktualisoidu ainoastaan lasten itsenäisessä toiminnassa, vaan myös aikuisten järjestämässä pedagogisesti suunnitellussa toiminnassa, jossa opettajilla on tärkeä rooli toimintaan kannustamisessa ja rohkaisemisessa. Toimijuutta säätelevät myös lastentarhan tai päiväkodin kulttuuriset säännöt ja ehdot, joilla tietoja ja taitoja saavutetaan tai ne jäävät saavuttamatta. Omassa aineistossani esimerkiksi ikään ja sukupuoleen liittyneet kulttuurisen tilan ehdot ovat saattaneet rajoittaa lasten toimijuutta.

Aineistoni kertomukset kuvaavat myös toista tarinaa itsenäisestä tilanhallinnasta ja tekemisestä sekä vertaiskulttuurin merkityksestä lasten toimijuuden

⁶⁸⁶ Kampmann 2004, 132–140.

⁶⁸⁷ Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 57.

⁶⁸⁸ Gullov 2013; Paju 2013, 192–199, Onnismaa 2010, 44–48.

ilmentäjinä. Tarvitaan jännite kahden asian välillä, lasten on saatava leikkiä vapaasti, mutta toisaalta he ovat osa päiväkodin kollektiivista toimintaa. Kysymys on siitä, kuinka paljon lapsille tarjotaan mahdollisuuksia puolustaa myös omaa sosiaalista ja henkilökohtaista autonomiaa jokapäiväisessä arjessa⁶⁸⁹. Tarvitaan aikuisten sensitiivisyyttä huomioida lasten henkilökohtainen autonomia ja myös tarpeen tullen auttaa lapsia ratkaisemaan vertaisryhmissä tapahtuvia ristiriitatilanteita tai poissulkemisia. Toisaalta kysymys on myös siitä, kuinka paljon aikuisten mahdollistamia tarjoumia on lasten ulottuvilla. Tarjoumat eivät ole ärsykeitä, jotka laukaisevat toiminnan automaattisesti, sillä ne toteutuvat vain, jos niiden havaitseminen on tarkoituksellista ja merkityksellistä lapselle. Esimerkiksi päiväkodin eteistila voi tarkoittaa lapsille salaista piilopaikkaa vaatenaulakon uumenissa ja aikuisille ulkovaatteiden riisuutumisen- ja pukeutumistilaa, vaikka tila on fyysisesti molemmille täysin samanlainen.

Varhaiskasvatuksen tutkija Marjatta Kallialan mukaan leikin ja lasten oman kulttuurin painotuksen tulisi toimia varhaiskasvatuksessa tasapainottavana, ei vaihtoehtoisena toimintamallina. Kalliala ehdottaakin lasten näkemistä sekä–että-lapsina, enemmän tai vähemmän kompetentteina, rikkaina, innokkaina, osaavina ja vahvoina, mutta myös riippuvaisina, haavoittuvina ja tarvitsevinä.⁶⁹⁰ Oman tutkimuksen perusteella pidän näkemystä sekä–että-lapsista kannatettavana lähtökohtana määriteltäessä lapsen toimijuutta. Tilallisuuden tarkastelussa tulee aina olla myös kriittinen sen suhteen, kenen näkökulmasta ratkaisuja on tehty tai tehdään ja mahdollistavatko nämä ratkaisut sekä lapsen tarvitsevuuden että vahvuuden. Tilalliset ratkaisut voivat perustua ylhäältä annettuihin ohjeistuksiin ja taloudellisiin ehtoihin, mutta parhaassa tapauksessa pedagogisesti perusteltuihin päätöksiin ja lasten omiin innovaatioihin.

Laajat ulkotilat ja itsenäinen kulkeminen kertovat lasten itsenäisyydestä, mutta reviirit ovat pienentyneet huomattavasti tultaessa 2000-luvulle. Toisaalta on huomioitava, että nimenomaan vertaisryhmä tukee toimijuutta. Esimerkiksi yksin kuljettu lastentarhamatka saattoi olla kokemuksena turvaton ja pelottava. On selvää, että emme voi palata ajassa takaisin esimerkiksi tilanteeseen, jossa kaupunkiympäristö mahdollistaa pienten lasten keskinäisen, itsenäisen kulkemisen. Meidän tulee kuitenkin pohtia, kuinka voimme tänä päivänä mahdollistaa toimijuutta ja vertaisryhmän ystävyyssuhteiden syvenemistä esimerkiksi päiväkotien rajatuissa ulkotiloissa tai säilyttää perinteisen keittiötilan edustamaa kokonaisvaltaista näkemystä ruokakulttuurista, vaikka keittiö olisikin lapsilta kielletty toiminnan tila.

⁶⁸⁹ Marström & Hallden 2009, 121.

⁶⁹⁰ Kalliala 2017, 267–270, 276–277.

8.3 Lapsuuden eletyn tilan tulkintamahdollisuuksia - millainen on aikuisen tuottama varhaislapsuuden ääni

Lastentarha- ja päiväkotimuistoista koostuvissa aineistoissa korostuvat kertomusten voimakas elämyksellisyys, visuaaliset mielikuvat, muistojen subjektiivisuus, tunnelataus ja ainutkertaisuus sekä toisaalta lastentarha- ja päiväkotikulttuurin ”suurta kertomusta” kannattelevat kollektiiviset kertomukset. Lapsuuden tila koetaan ruumiillisesti ja aistillisesti. Tila rakentuu ihmisten arkipäiväisessä toiminnassa sosiaalisen vuorovaikutuksen, muistojen ja mielikuvien avulla. Muistelukerronnassa tilaan liittyvät aistikokemukset rakentuvat assosiaatioiden kautta. Ne voivat olla näköaistiin perustuvia visuaalisia mielikuvia, kuuloaistiin perustuvia äänimaisemia tai tuntemuksiin, makuihin ja hajuihin liittyviä kokemuksia.⁶⁹¹

Lastentarhan tai päiväkodin piha-, matka- ja retkimuistot olivat suosittuja kertomusten aiheita. Keruuesitteissä ei mainittu lastentarhamatkoja, mutta silti niiden merkitys tuli esiin useissa kertomuksissa. Tutkimukseni tulososioon olen aineistolähtöisesti sisällyttänyt runsaasti piha-, matka- ja retkimuistoja, vaikka ne muodostavat vain pienen osan lastentarhojen ja päiväkotien tilallisesta kokonaisuudesta. Kokemukset lumesta, vedestä ja hiekasta sekä muista luonnonmateriaaleista kertovat mahdollisuudesta muokata ympäristöä tai kehittää uusia leikkivälineitä. Merkitykselliset muistot rakentuvat nimenomaan lapsuuden omista tiloista, merkityksestä luoda ja rakentaa ympäristöä ja välineitä sekä vahvaa sosiaalista yhteyttä vertaisryhmäläisten kanssa. Palauttamalla mieleen omia lapsuuden ympäristökokemuksia voimme päästä lähemmäs lasten tänä päivänä kokemaa ympäristösuhdetta. Pienet asiat vaikuttavat leikin maailmassa, vaikka ne helposti ovat kokonaan aikuisten havainto- ja elämyspiiriin ulottumattomissa. Lapsuuden kokemuskertomuksissa mielikuvitus muuttaa pihanurmikon jättiläisen tukaksi tai murennetun siankärsämön kukan kermavaahdoksi.

Varhaisvuosien muistot koostuvat usein erilaisista aistimuksista ja niille on ominaista välähdyksenomaisuus, mikä voi osittain selittää luontokokemusten varsin suurta määrää. Vasta yli viisivuotiaana kielen ja ilmaisutaidon kehittyessä muistelu muuttuu lineaarisemmaksi. Luonnonmateriaalit näkyvät ja tuntuvat pihaleikkien kuvauksissa läpi vuosikymmenten. Äänet, tuoksut, pintojen tuntu, liikkeet ja liikkuminen sekä kosketukset iholla ovat visuaalisten ominaisuuksien lisäksi olennaisia tilallisten kokemusten syntymisessä. Maku-, haju- ja näköaistimuksia sekä voimakkaita ruumiillisia kokemuksia liitetään myös ruokamaisoihin sekä intiimeihin tilanteisiin, kuten vaatteiden riisumiseen ja pukumiseen. Näiden kertomusten osalta voidaan puhua elämyksistä kokemusten sijaan.⁶⁹²

⁶⁹¹ Merleau-Ponty 2013; Fuller & Löw 2017, 480; Kortelainen 2008a, 127.

⁶⁹² Vrt. Laurénin tutkimus suokokemuksista ja -kertomuksista, 2006.

Varhaislapsuuden muistelusta löytyy samoja elementtejä kuin lasten tietämisestä, vaikka muistoja tuotetaan aikuisuudesta käsin. Elina Viljamaan mukaan lasten kerronnallinen tietäminen on *ruumiillista*. Leikki ja muu lapselle ominainen koko kehoa ja aisteja käyttävä toiminta täydentävät toisiaan lapsen kerronnallisessa tietämisessä. Ajattelu, tunteet, aistit ja mielikuvitus yhdistyvät tietämisessä asioiden esteettiseen kokemiseen. Se ei ole kerrottua, vaan hyvin perustavaa, omassa ruumiissa itsestä ja maailmasta tietämistä. Viljamaa esittää, että eisanallistettava tieto ei ole vähäarvoista tai kehittymätöntä, vaan tietoa maailmasta, asioista ja itsestä, jonka päälle kaikki muu tieto pohjimmiltaan lopulta rakentuu.⁶⁹³ Eräs kirjoittaja tiivistää varhaislapsuuden muisteluprosessin osuvasti.

Tuntuu vaikealta kuvata kokemuksia sanoiksi, koska ne ovat tunteita sisälläni, muistoina ajalta, jolloin kieltä ei vielä juurikaan ollut. Kun myöhemmin olen palannut noihin leikki paikan maisemiin ja katsellut ja tunnustellut muotoja ja materiaaleja ja värejä on se kaikki ollut jollain ihmeen tavalla kumman tuttua. (SKS, KRA, Lastentarha- ja päiväkotimuistot 2012, 33.)

Lapsuuden henkilökohtainen muistelu on paljolti esteettistä, aistimuksellista ja toiminnallista kokemista. Juuri tätä pidän merkittävänä mahdollisuutena, johon aikuinen voi tarttua, kun hän pyrkii muistelun avulla lähemmäs lapsen tietoa. Suvi Ylönen on kritisoinut päiväkodin työntekijöiden suhtautumista uusiin mediasisäلتöihin ja teknologioihin, koska he vertaavat niitä omaan lapsuuteensa ja suhtautuvat omiin lapsuuden leikkeihinsä ja lastenohjelmiinsä nostalgisesti. He ottavat kantaa, mikä on huonoa leikkiä arvioiden niitä omista lähtökohdistaan.⁶⁹⁴ Itse olen sitä mieltä, että olisi olennaista päästä juuri tätä yksinkertaista nostalgista tasoa edustavaa muistelua syvemmälle tasolle ja yrittää tavoittaa lapsuuden tunteita sekä koko kehoa ja aisteja ilmentävää toimintaa yleisemmällä tasolla. Toki nostalgiaa voi myös pyrkiä tulkitsemaan, jolloin muistelijä analysoi oman nostalgiansa aiheuttajaa, etäännyttää itsensä siitä ja kontekstoi muistoja aikaan.

Ihminen voi tietää tietämättään. Ruumis ja aistit tuottavat piiloista ”suodattamatonta tietoa”. Lapset oppivat ruumiin ja aistien välityksellä paljon ennen kuin he kykenevät ymmärtämään ja käsitteellistämään oppimaansa. Ihmiset kiinnittyvät paikkoihin fyysisesti, mutta myös kehon sisäisten tuntemusten ja miellelyhtymien kautta.⁶⁹⁵ Tutkimusaineistoni perusteella totean, että tätä ruumiin ja aistein tuotettua, aikuisilta piilossa olevaa tietoa syntyy varhaislapsuuden

⁶⁹³ Viljamaa 2012, 177–178.

⁶⁹⁴ Ylönen 2012, 101.

⁶⁹⁵ Uotinen 2010, 92; Cele 2019, 3–4.

muistelun avulla. Tämä aistivoimainen, toiminnallisuutta korostava muistelun taso voi toimia merkittävänä näkökulmana rakennettaessa päiväkotien toimintaja oppimisympäristöjä, jolloin tilallisen suunnittelun tavoitteena on kiinnittää huomio erityisesti lapsille ominaiseen tietämisen tapaan älyllisen, tietoisien tietämisen rinnalle.

Osa muistelijoista on varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joten muistelun aihepiiri on heille jo ammattiposiitiosta tuttu. Useissa kertomuksissa kirjoittajat muistelevat asioita verraten niitä kerrontahetken ajankohtaan, joka tässä tutkimuksessa ajoittuu vuosiin 2011–2012 ja 2018. Kirjoittajat pohtivat omaa lapsuuttaan lastentarhassa tai päiväkodissa ja työuraansa esimerkiksi kerrontahetken turvallisuuteen liittyvästä näkökulmasta, rakenteellisesta näkökulmasta lasten ja aikuisten suhdelukujen vertailun kautta tai toiminnallisesta näkökulmasta opettajien toimintatapojen muuttuessa. Lastentarhanopettajien kertomukset lähenyvät monilta osin yleistä, yhteisöllisesti hyväksyttyä muotoa, ja heijastelevat lastentarha- ja päiväkotitoiminnan virallista historiankirjoitusta. Naispuoliset kirjoittajat, joista osa valitsi lastentarhanopettajan ammatin, kuuluvat usein niiden lapsuuttaan muistelevien joukkoon, jotka kuvaavat sääntöjen noudattamista ja lastentarhan sosiaalisen järjestyksen ylläpitoa. On kiinnostavaa, että juuri lastentarhanopettajat kirjoittavat lastentarhan säännöistä ja kokivat sääntöjen rikkomisesta aiheutuneet rangaistukset epäinhimillisinä ja epäreiluina. Onko muistelijan positiona enemmänkin oma lastentarhanopettajuus ja sen eettisyyden reunaehdot vai oma lapsuuden kokemus, josta käsin lastentarhanopettajan eettisiä reunaehdot on lähdetty rakentamaan? Joka tapauksessa muistelua voidaan pitää tästä näkökulmasta tärkeänä, ammatti-identiteetin kasvua edistävänä tekijänä.

Muistojaan arvioiva aikuinen katsoo lapsuuteen laajemmin koko elämän kokemuksensa kautta. Esimerkiksi työkasvatuksen avulla lapsuudessa opittiin työnteon malli, josta on voinut olla hyötyä myöhemmässäkin elämässä. Näin kertomuksessa kertoja-minä ja kerrottu-minä sulautuvat toisiinsa. Muisteltaessa voidaan koostaa menneitä tapahtumia uudelleen palvelemaan paremmin myöhemmän elämän tarpeita ja kuvata enemmän lapsen kohdistuneita odotuksia kuin lapsuuden kokemista sellaisenaan. Omaelämäkerrallinen muistin kehittyminen ja rakentuminen on sekä henkilökohtaista että sosiaalista. Myös läheiset ihmiset voivat vaikuttaa pienten lasten muistojen syntyprosessissa.⁶⁹⁶ Lastentarha- ja päiväkotimuistojen kohdalla onkin tärkeää pohtia, kuka tukee muistojen rakentumista, kun lapsen läheiset ihmiset ovat hyvin vähän läsnä lastensa päiväkotiarjessa. Tässä kohtaa päiväkodin henkilökunnan rooli on tärkeässä asemassa lasten kerronnan tukijana. Tarvitaan myös toimintaa, tiloja, välineitä, tietoja ja taitoja, jotta muistoja syntyy.

⁶⁹⁶ Thompson & Bornat 2017, 201.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Viittasin tutkimukseni alussa seminaarin opettaja Ester Hårdhin kirjoitukseen vuodelta 1948, jossa hän vaati lastentarhoihin avaruutta, ei pintaa. Tilallisuus erilaisine ulottuvuuksineen ja sen tutkiminen lisää avaruutta, pelkkä fyysinen tila seinineen ja huonekaluineen ainoastaan pintaa. Kun pohdin tätä kysymystä varhaiskasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta, on selvää, että erityisesti tilallisuuden liittyvää varhaiskasvatuksen historian tutkimusta, sekä mikro- että makrotasolla, on tuotettava lisää. Kuten Edward W. Soja on todennut, jokainen yritys vangita tilallisuus kaikkine ulottuvuuksineen esimerkiksi sanalliseen muotoon johtaa nopeasti päätelmään, että voimme vain raapaista pintaa kolmanteen tilaan kätkeytyvästä moninaisuudesta.⁶⁹⁷ Näin tilallisuus tutkimuksen kohteena on aina vain joiltain osin tavoitettavissa ja selitettävissä.

Tutkimukseni edustaa varhaislapsuuden tutkimusta varhaiskasvatusympäristössä, sen historiaa ja historian tilallisuutta. Suomessa ei ole aiemmin tehty vastaavaa tutkimusta, ja sen takia jatkotutkimusaiheita on lukuisia. Tilallisuuden käsite kaikkine ulottuvuuksineen tarjoaisi näistä tarkastelemistani neljästä fyysisestä tilasta, pihasta, ryhmätilasta, keittiöstä ja salista, jokaisesta erikseen, tutkimuksellisesti paljon annettavaa. Esimerkiksi murrokset ryhmätilassa ja niiden kytkeytyminen osa- ja kokopäiväryhmistä käytyihin keskusteluihin olisi kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Haluaisin myös tutkia perusteellisemmin lastentarha- ja päiväkotitilaa vertikaalisen tason näkökulmasta. Miten lasten mittakaavaan suunnitelluista lastentarhaympäristöistä on päädytty aikuisten mittakaavaa edustaviin päiväkotiympäristöihin? Olen myös kiinnostunut valokuvien käyttämisestä laajemmin analyttisenä tarkastelun kohteena esimerkiksi lasten ja aikuisten mittakaavaan liittyvässä tutkimuksessa.

Olisi kiinnostavaa tutkia laajemmin suomalaisen lastentarhatilan kodinomaisuuden pysyvyyttä polkuriippuvuusteorian lähtökohdista käsin. Polkuriippuvuus-teorian mukaan instituution aikaisemmat valinnat vaikuttavat tuleviin joko mahdollistaen tai rajaten niitä.⁶⁹⁸ Tutkimuskysymyksiä voisivat olla, mitä kodinomaisuudella on tarkoitettu suomalaisen lastentarhatoiminnan historiassa tilallisuuden tarkastelun näkökulmasta, miten se määritellään tänä päivänä ja kuka sitä saa määrittää. Voiko näkemys päiväkodista kodinomaisena, tunteen, nostalgian, estetiikan ja yksityisyyden näyttämönä ja toisaalta opiskelua korostavana tieteen, edistyksen ja julkisen näyttämönä toteutua yhtä aikaa? Muisteluaineistossani opettajat kertoivat mahdollisuuksistaan rakentaa lastentarha- ja päiväkotiympäristöä ennen uuden päiväkodin avaamista useita viikkoja. Tänä päi-

⁶⁹⁷ Soja 1996, 56–57.

⁶⁹⁸ Grunditz 2013, 2018; Grunditz, Lindgren & Frankenberg 2019.

vänä varhaiskasvatuksen henkilökunnan vaikutusmahdollisuudet tilajärjestelyihin ovat vähentyneet ja ovat vahvasti sidoksissa esimerkiksi turvallisuus- ja hygieniavaatimuksiin.

Tutkimuskohteeni on historian tutkimuksen marginaalissa. Myös kirjoittaminen kytkeytyy läheisesti valtaan. Suuri osa ihmisistä eivät ole aktiivisia kirjoittajia, eivätkä näin ole erilaisten muistitietokeruiden potentiaalisia vastaajia. Olisi kiinnostavaa tutkia erityisesti miespuolisten henkilöiden muistojen rakentumista, sillä ainoastaan 13 prosenttia aineistoni kertomuksista oli miespuolisten henkilöiden kirjoittamia. Haastatteleamalla on mahdollista tavoittaa sellaisia henkilöitä, jotka kyllä haluavat kertoa tarinansa, mutta kertomalla, ei kirjoittamalla. Yksi mielenkiintoinen aihepiiri liittyy mieslastentarhanopettajien näkemyksiin tilallisuudesta ammattiposition näkökulmasta.

Edward Relphin ajatusten kritiikki paikasta ja paikattomuudesta toimii hyvin tarkasteltaessa historiaa dikotomisten kertomusten valossa. Tutkitun aineiston pohjalta löytyy dikotomioita sukupuoleen (tyttö-poika) ja ikään (pieni-iso) liittyen. Olisi mielenkiintoista selvittää lisää, miten tilaan liittyvät ratkaisut ovat tukenneet tai tukevat lapsen identiteettiä eri aikoina. Miten lapsia kutsutaan tilaan ja toisaalta suljetaan pois tilasta käsittäen fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden? Tällöin tarkastelussa olisivat erilaiset toiseuden, myös katsomuksellisen ja kulttuurisen, teemat ja niissä tapahtuneet muutokset sekä toiseuden teemojen yhteydet tilallisiin kysymyksiin.

8.5 Paikan taju muotoutuu yhteistyössä lasten ja aikuisten kesken

Kokemuskertomusten lapsuudessa oli tärkeää tuntee olevansa osa lapsiryhmää. Kertomuksista nousi esille pysyvyyden merkitys sekä rakenteissa että sosiaalisissa suhteissa. Kirjoittajat muistavat omat ryhmänsä, opettajat, keittäjät ja usein tärkeimpiä ystäviä nimeltä. Lasten oli lastentarhaan tullessaan omaksuttava suuri määrä erilaisia tilaan liittyneitä sääntöjä ja rajoituksia. Kirjoittajat kuvailevat istumapaikkoja, lasten omia merkkejä, rajoja, aitoja ja portteja, sekä erilaisia lastentarhassa olleita kulttuurisia rakenteita, jotka jakoivat lapsia iän tai sukupuolen mukaan. He muistelevat lastentarha- tai päiväkotilapsen roolia, tytön tai pojan roolia, ja miten he sopeutuivat roolin mukaiseen käyttäytymiseen tai vastustivat sitä. He oppivat myös sen, mitä vastustamisesta seurasi.

Yi-Fu Tuan pohtii, voiko ”paikan taju”, käsitys paikasta, syntyä, jos paikka muuttuu jatkuvasti. Onko mahdollista tuntee joku paikka omakseen heti vai synnytykö paikan taju vasta määrätyn ajan kuluttua? Hän vastaa ensimmäiseen kysymykseen myöntävästi, mutta jatkaa, että paikan on lakattava muuttumasta,

jotta siitä voisi saada otteen.⁶⁹⁹ Anni Vilkon kotitilaan liittyvissä tutkimuksissa kodin merkityksen tiheys näkyi silloin, kun epäjatkuvuuden mahdollisuus toi sitä näkyväksi. Murroksen mahdollisuus on yhtäaikaaisesti läsnä arjen jatkuvuudessa ja rutiininomaisessa toistossa.⁷⁰⁰

Esitin tutkimukseni alussa Marjatta Bardyn nelikentän lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden tarkastelusta. Jotta aikuisten näkökulmasta tapahtuvaa lapsuuden muistelua voisi hyödyntää parhaiten lasten kanssa tehtävässä työssä, tulisi muistellun ajan ja kerrontahetken ajan analysoimisen lisäksi keskittyä nykyisten lasten lapsuuden lisäksi lasten aikuisuuteen, jota ei vielä ole, mutta jota muokataan nykyhetken valinnoilla. Lapsista tulee aikanaan aikuisia ja tätä aikuisuutta muokataan sellaisissa lapsuusympäristöissä, jossa lapset elävät ja saavat kokemuksia tänä päivänä. Emma Uprichard toteaa, että ymmärtämällä lapsuus sekä *olemisena (being)* että *joksikin tulemisena (becoming)* lisää lapsen toimijuutta ympäristössään. Lapset ja aikuiset voidaan nähdä toimijoina samanaikaisesti ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Sekä lapset että aikuiset voivat olla toisistaan riippuvaisia olentoja, jotka ovat jatkuvassa prosessissa oman kyvykkyytensä kanssa läpi elämänsä.⁷⁰¹ Tämä ei sulje pois ajatusta, että lasten on saatava olla myös tarvitsevia ja haavoittuvia. Muistelu ei siis ole ainoastaan aikuisten muistelua lapsuudesta, vaan muistelun kautta saatujen aineiden avulla tehtyjä valintoja tässä ja nyt yhdessä lasten kanssa kohti tulevaa.

Riikka Hohti ja Maiju Paananen käyttävät kietouman käsitettä, jossa kasvatuksen osa-alueet määritellään suhteisuuden ja materiaalisuuden kautta ja etsitään hiljaisen tiedon avulla saatua ymmärrystä. Kietoumassa aika syntyy tai tuotetaan uudestaan aina yhdessä aineen ja tilan kanssa.⁷⁰² Sen sijaan, että huomio kiinnittyy tutkimuksessa ainoastaan ihmisiin, heidän puheeseensa ja tekemisiinsä, voidaan tutkia esimerkiksi tilan ja esineiden vaikutusta ihmisiin, millaisia suhteita ja verkostoja tilan ja ihmisten tai esineiden ja ihmisten välille muodostuu.⁷⁰³ Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tilallisuuden merkityksen ymmärtämistä laajasti kolmannen tilan tarjoaman moninaisuuden kautta. Paikan taju syntyy, kun lapsille ja aikuisille annetaan mahdollisuus yhdessä muokata tilaa ja toisaalta rakentaa siihen jotain pysyvää, ehkä myös jotain henkilökohtaista. Järjestys on helppo konsepti ja tärkeä tilallinen elementti luomaan turvallisuutta ja ympäristön hahmottamista. Hyvin suunniteltu ympäristö kertoo pedagogisesta osaamisesta ja tarjoaa esteettisiä kokemuksia. Tiettyyn rajaan asti järjestys houkuttelee lapsia toimimaan vastavuoroisesti ympäristön kanssa, mutta tarvitaan myös jous-

⁶⁹⁹ Tuan 2006, 15.

⁷⁰⁰ Vilko 2010, 52–54.

⁷⁰¹ Uprichard 2008, 303–305.

⁷⁰² Hohti & Paananen 2019, 41–45.; ks. myös Tammi & Hohti 2017.

⁷⁰³ Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila 2018, 255.

tavuutta, keskeneräisyyttä ja yllätyksellisyyttä esimerkiksi tutkimiseen ja omaehtoiseen leikkiin.

Lähteet ja kirjallisuus

Arkistolähteet

Ebeneser-säätiön arkisto (EBE)

Helsingin Sanomien muistitietokeruu 2018, Helsinki: Ebeneser-säätiö (Keruu-ohje julkaistu 19.11.2018. Helsingin Sanomat/Maija Aalto.

Ebeneserkodin suomenkielisen lastentarhan osastopäiväkirjoja, 1943–1949.

(EKl 6)

Ebeneserkodin tontti ja rakennus (ETr 3)

Elsa Gustava Boreniuksen (1881–1958) kokoelma (EB 16 ja EB 17)

Jyväskylän lastentarhanopettajien onnittelukirja (EKj1)

Helsingin Lastentarhanopettajaopisto, opetussuunnitelma 1991–1994.

Helsingin opetusviraston ruotsinkielinen valokuvakokoelma 3.

Kaupunginhallituksen mietintö, 1951, n:o 38, 4–5. Liite 1

Kodin ja lastentarhan yhteistyö (LT/LTO 23)

Lastentarhain johtokunnan sekä sen alaisten lastentarhain seimien ja koululais-
ten päiväkotien toimintakertomus vuodelta 1949. Helsinki: Helsingin
kaupunki.

Lastentarhametodiikan muistiinpanot vuodelta 1913–1914 (ESo 5)

Lastentarhojen, seimen ja päiväkodin vuosikertomukset 1935–1947 (EKt 2)

Lastentarha Pääskylä, kiertokirjeitä (EKf 4), Kirjanpitolain alaisten tarvikkeiden
luettelo 1939–1950 (EKf 6)

Oma koti Sörnäisten kansanlastentarhalle perustamispöytäkirja 22.5.1900, (SK
1)

Pirkko Salpakiven kokoelma

Pohjoismaiset lastentarhanopettajakokoukset 1913–1950 (LT/LTO 19)

Päiväkotiki Pihlajan kokoelma (Pihlajan lastentarhan toimintakertomus:
1953,1975)

Haastattelut:

Clara Gustafssonin haastattelu, haastattelijana Susanna Gillberg. 28.2.2020

Päiväkotiki Pihlajan työntekijöiden haastattelu, Päivi Salo ja Pirjo Rautelin,
haastattelijana Taina Sillanpää. 29.3.2019.

Helsingin kaupunginarkisto (HKA)

Lasten päiväkodin tilasuunnittelun kehitysprojekti Pikkuprinssi 1978. Helsingin kaupungin rakennusvirasto. Talosuunnitteluosasto. Esisuunnittelutoimisto. N:o 5/1

- Toiminnallisen suunnittelun lähtökohtaselvityksiä
- Lasten mitat ja ulottuvuudet
- Kalusteluettelo

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Perinteen ja nykykulttuurin kokoelma (SKS, KRA)

Lastentarha- ja päiväkotimuistot, Muistitietokeruu 2011–2012.

SKSÄ 2013:83:1–84:1 Riitta Kainulaisen haastattelu, 30.10.2013.

Toimihenkilöarkisto (THA)

SLY:n vuosikokous pöytäkirja 19.4.1927

Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen vuosikertomus 1927–1928.

Pohjapiirotukset Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen arkisto, Hf:1. Yhdistetyn lastentarhan ja seimen suunnitteluasiakirjat 1916–1924.

Ammatti- ja aikakauslehdet

Helsingin Sanomat 28.11.1938.

Kum-posti, 4/2000.

Lastensuojelu, 8–9, 1928

Lastentarha 1938 (1,2), 1939 (2), 1940, 1943 (2), 1945 (3), 1947 (3,8), 1948 (3,5), 1949 (1), 1950, 1951 (4,5,6,7), 1952 (2), 1953 (7), 1954 (1,5), 1973 (7), 1979 (5), 1990 (4,7), 1997 (1).

Sosiaaliturva, 4/1980

Säynätsalo 1956/24.3.

Terveystieteiden lehti, 1897 (12)

Uusi Suomi 10.11.1940

Julkishallinnon asiakirjat

Asetukset ja lait

Asetus lasten päivähoitosta, 239/1973.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239>

Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta, 806/1992.

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920806>

Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen 6 §:n muuttamisesta, 1345/2006.

Laki lasten päivähoidosta (36/1973).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>

Varhaiskasvatustalaki 540/2018, Muutossäädökset 18.10.2019/1021 ja

19.12.2019/1395. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> ,

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>

Komiteanmietinnöt ja viralliset toimintasuunnitelmat:

Helsingin kaupunginhallituksen mietintö (1951, n:o 38) liite 1.

Lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietintö. Komiteanmietintö, (1951: 72).

Lasten päivähoitolaitostointikunnan mietintö, Komiteanmietintö (1967: B 46).

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö, Komiteanmietintö (1980: 31).

Painetut lähteet

Ahonpää, Tuula & Paavola-Kinnunen, Merja 1998. *Sata vuotta lasten päivähoitoa Vaasassa 1898–1998*. Vaasa: Vaasan sosiaalilautakunta.

Alander, Elisabeth 1923. *Ebeneserkoti. Katsaus Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan 1890–1922*. Helsinki: Weiling & Göös.

Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1986. Silja Lühr (toim.) Helsinki: Sosiaaliohallitus.

Andersson, Marianne 1980. *Suunnittelu päiväkodin perustoimintojen tukena – joustavuus- ja laatutekijät sisustusratkaisuissa*. Teoksessa Marja Turka (toim.) Lasten päiväkoti – tilat, kalusteet, välineet. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 18–20.

Bonsdorf von Adolf & Tunkelo, J.H. 1928. *Lastensuojelua koskevia lakeja ja asetuksia ynnä eräitä asiaa tarkoittavia ohjeita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (Määräykset ja ohjeet 2016/1) 3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset. Helsinki: Opetushallitus.

Forsman, Akseli 1897. *Sananen valon vaikutuksesta*. Terveystoimilehti, 1897 (12), 177–180.

Heikkinen, Tiina 2003. *Elämäniloa, yhteistyötä ja turvallisuutta. Jyväskylän Mäki-Matin päiväkoti 40 vuotta*. Villa Rana 2/2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Helsingin Lastentarhanopettajaopisto, opetussuunnitelma 1991–1994. Helsinki: Yliopistopaino.

- Helsingius, Gustaf A. 1907. *Yhteiskunnan lastenhoito ja suojelukasvatus*: Käsi-
kirja. Helsinki: [kustantaja tuntematon].
- Hårdh, Ester, 1948. *Työpäivämme. Yksilöllisyyden kasvattaminen lastentar-
hassa*. Lastentarha 3/1948.
- Iloiset toimintatuokiot 1975. Päivähoidon sisällöllisen kehittämisen työryhmä &
Silja Lihr. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Kaila, Hellevi 1942. *Entisiltä oppilailta*. Kirjassa *50 vuotta Lastentarhasemi-
naarityötä 1892–1942*. Hyvinkää: Hyvinkään kirjapaino, 53–54.
- Kansonen, Mervi 2006. *Taito taimet kasvattaa. 100 vuotta lastentarhatyötä
Lappeenrannassa*. Lappeenranta: Gummerus kirjapaino Oy.
- Key, Ellen 1996/1900 *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kivikataja, Eeva 1940. *Lastenseimien terveydellisistä oloista ja eräitä yhteis-
kunnallisia probleemeja*. Lastentarha, 5–6/1940.
- Kolme-viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma 1988. Helsinki: Sosiaalihalli-
tus
- Korhonen, Merja 1989. Käytäntöshokki: Tutkimus päiväkodin toimintatavan
muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma, 1984. Silja Lihr (toim.) Helsinki:
Sosiaalihallitus.
- Lasten päivähoito. 1984. Yleiskirje A 3/1984/pe. Helsinki: Sosiaalihallitus.
- Laukkanen, Outi, Lihr, Silja & Salpakivi, Pirkko 1979. *Perhe, varhaiskasvatus ja
päivähoito*. Helsinki: Otava.
- Leppo, Tyyne 1949. *Työpäivämme. Yhteinen lauluhetki lastentarhassa*. Lasten-
tarha 1/1949.
- Mikonranta, Kaarina 2004. *Sisutus- ja huonekalusuunnittelija Aino Marsio-
Aalto*. Teoksessa Kinnunen, Ulla (toim.) *Aino Aalto*. Jyväskylä: Alvar
Aalto-museo, 110–147.
- Myllymäki, Pentti 1979. *Lasten päiväkodin kehittämisprojekti Pikkuprinssi*. Tiili
1/1979, 6–11.
- Myllymäki, Pentti 1983. *Miten ympäristön ominaisuudet voivat vaikuttaa lap-
sen kehitykseen?* Muoto, 3/1983, 24–27.
- Myllymäki, Pentti 1980. *Pikkuprinssi-projektin tilasuunnitteluvaiheen esittely*.
Teoksessa Marja Turkka (toim.) *Lasten päiväkotitilat, kalusteet, väli-
neet*. Seminaariraportti 78. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun kou-
lutuskeskus.
- Ohjeita päivähoitotilojen suunnitteluun 2013. Helsinki: Helsingin kaupungin
ympäristökeskus. [https://docplayer.fi/4425556-Ohjeita-
paivahoitotilojen.html](https://docplayer.fi/4425556-Ohjeita-paivahoitotilojen.html)
- Pietilä, Raili & Pietilä Reima 1984. *Päiväkotitilat Taikurinhattu*. Arkkitehti 8 / 1984,
22–31.

- Päiväkotien Suunnittelu. Helsinki: Rakennustietosäätiö, 1996.
- Päiväkotien Suunnittelu. Helsinki: Rakennustietosäätiö, 2010.
- Päiväkotien suunnitteluohje 2016. Tampere: Tampereen kaupunki, tilakeskus.
http://www.tampere.fi/tilakeskus/material/5G1SeOKpR/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2016.pdf
- Päiväkodin toimitilojen suunnittelu. 1980. Helsinki: Sosiaalihalitus.
- Päiväkodin toimitilojen suunnittelu, liitteet 1,2 ja 3. 1980. Helsinki: Sosiaalihalitus.
- Rothman, Hanna 1896. *Det praktiska arbetets betydelse i kvinnans uppföstran: också ett inlägg i anledning af fröken Keys broshyr "Missbrukad kvinnokraft"*. Småhäftet i dagens frågor, Häft 3. Helsinki: G.W.Edlund Hagelstams förlag.
- Råbergh, Charlie 1980. *Suunnittelu päiväkodin perustoimintojen tukena, joustavuus ja laatutekijät sisustusratkaisuissa*. Teoksessa Marja Turcka (toim.) *Lasten päiväkotit – tilat, kalusteet, välineet*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 22–24.
- Saarsalmi, Olli 2008. *Päivähoidon turvallisuussuunnittelu*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö: Stakes
- Salminen, Hannele 1988. *Leikin välineet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Salminen, Hannele 1988. *Kolme-vuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma*. Helsinki: Sosiaalihalitus.
- Schildt, Ebba 1948. *Työpäivämme. 5. Käytännöllisen työn merkitys lastentarhassa*. Lastentarha 5/1948, 80–81.
- Suunnitellaan päiväkotit: Tavoitteita päiväkodin tilasuunnittelun kehittämiseksi. 1991. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaaliviraston kiinteistötoimisto.
- Tolsa, Heikki 1970. *Lasten Päivähoito*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, tarkastettu painos. Helsinki: STAKES.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, Marja-Riitta 1982. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat 1975. Sosiaalihalitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Waris, Elin 1928 *Lastentarhain sisäinen järjestely. Esitelmä pohjoismaisen lastentarhakokouksen opintoviikolla*. Lastensuojelulehti 8–9, 1928, 150–154.

Tutkimuskirjallisuus

- Abrams, Lynn 2010. *Oral History Theory*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Alanen, Leena 2001. *Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena*. Teoksessa Anna Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Alanen, Leena 2009. *Johdatus lapsuudentutkimukseen*. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena 2012. *Moving towards a relational sociology of childhood*. Teoksessa R. Braches-Chyrek, C. Röhrner & H. Sünker (toim.), *Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (pp. 21–44). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 1–22.
https://www.researchgate.net/publication/324482889_Moving_towards_a_relational_sociology_of_childhood
- Alanen, Leena 2014. *Childhood, the concept*. Teoksessa Charles Dennis Phillips (toim.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, 120–123.
<http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzgwMDQxNl9fQU41?sid=a36b9dc2-6b94-47a3-af73-9e2ef09d11eb@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1>
- Alaranta, Irma 2017. *Lapsuus ei katoa koskaan. Turun lastentarhan tarina 1868–2018 - varhaiskasvatuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulutusjärjestelmää*. Turku: Turun ammatti-instituutti, painopalvelut.
https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/lapsuus_ei_katoa_koskaan_080617_www.pdf
- Alasuutari, Maarit 2009. *Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina*. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, Maarit 2016. *Tytön ja pojan varhaiskasvatus*. Teoksessa Marita Husso & Risto Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 122–141.
- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti 2014. *Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Teoksessa Maarit Alasuutari ja Kirsti Karila, Kirsi Alila ja Mervi Eskelinen (toim.) *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13, 63–88.

- Arbaeus, Kerstin 1993. *Att berätta sin barndom*. Teoksessa Alf Arvidsson (toim.) *Muntligt berättande. Verklighetskonstruktion och samhällspegel*. Umeå: Umeå universitet, 47–60.
- Arola, Pauli 2017. *Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seuran vuosikirja, vol 55 (2017), 37–71.
- Bardy, Marjatta 1996. *Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Emile*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bardy, Marjatta 2002. *Mistä vanhemmuus tehdään*. Teoksessa Laura Kolbe & Katriina Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona?* Helsinki: Tammi. 35–52.
- Baynes, Kenneth 2017. *Interpretivism and Critical Theory*. Teoksessa L. C. McIntyre & A. Rosenberg (toim.) *The Routledge companion to philosophy of social science*. New York, NY: Routledge, 76–87.
- Benjamin, Walter 1989. *Messiaanisen sirpaleita, kirjoituksia kielestä, historias- ta ja pelastuksesta*. Markku Koski, Keijo Rahkonen & Esa Sironen (suom.) Helsinki: Tutkijaliitto.
- Bolig, Sabine & Millei Zsuzsa 2018. *Spaces of early childhood: Spatial ap- proaches in research on early childhood education and care*. Journal of pedagogy 1/2018, 5–20.
- Bonsdorff, von Pauline 2007. *Hiljainen estetiikka*. Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) *Taide kes- kellä elämää*. Helsinki: Like, 75–80.
- Bourke Joanna 1994. *Working-Class Cultures in Britain 1890 – 1960. Gender, class and ethnicity*. London and New York: Routledge.
- Brotherus, Annu 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brotherus, Annu & Kangas, Jonna 2018. *Leikkiympäristöjen haasteet ja rajoit- tukset lasten osallisuudelle*. Teoksessa Jonna Kangas, Janniina Vlasov, Elina Fonsén, Johanna Heikka & Annu Brotherus (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa: 2, Suunnittelu, toteutus ja kehit- täminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Bruner, S. Jerome 1987. *Life as narrative*. Social research, Vol 43, No 1. 11–32.
- Bruner, S. Jerome 2006. *In search of Pedagogy. Volume II. The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge.
- Cele, Sofia 2006. *Communicating place. Methods for Understanding Children's Experinece of Place*. Solna: Stockholm University.
- Cele, Sofia 2019. *A Tale of Two Trees: How Children make Space in the City*. Teoksessa Pauliina Rautio & Elina Stenvall (toim.) *Social, Material and*

- Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective*. Singapore: Springer, 1–15.
- Certeau, Michel de 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California.
- Certeau, Michel de 1988. *The Practice of Everyday Life*. 2nd ed. Berkeley: University of California.
- Certeau, Michel de 2013. *Arkipäivän kekseliäisyys. 1: Tekemisen tavat*. Tapani Kilpeläinen (suom.) Tampere: niin & näin.
- Chudacoff, Howard P. 2007. *Children at Play: An American History*. New York: New York University Press.
- Corsaro, William A. 2018. *The Sociology of Childhood*. Fifth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Costall, Alan 2015. *Canonical affordances and creative agency*. Teoksessa Alex Gillespie, Vlad Petre Glăveanu, & Jaan Valsiner (toim.) *Rethinking Creativity: Contributions from Social and Cultural Psychology*. Hove, East Sussex; New York, N.Y.: Routledge, 70–82.
- Crang, Mike 2011. *Michel de Certeau*. Teoksessa Phil Hubbard & Rob Kitchin (toim.) *Key Thinkers on Space and Place*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 106–112.
- De Nardi, Sarah & Orange, Hilary 2020. *Th Body*. Teoksessa Sarah De Nardi, Hilary Orange, Steven High & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *The Routledge Handbook of Memory and Place*. Routledge: New York, 233–236.
- Dyhouse, Carol 2013. *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. London: Routledge.
- Eerola-Pennanen, Paula 2009. *Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit*. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 31–53.
- Eerola-Pennanen, Paula 2013. *Yksilönä vaan ei yksin: lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ekholm, Laura 2017. *"Tää mun Stadini": Jälleenrakennusajan Helsinki lapsuuden muistin paikkana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Ekholm Laura Progradu 2017.pdf \(helsinki.fi\)](https://www.helsinki.fi/julkaisut/ekholm_laura_progradu_2017.pdf).
- Ellegraad, Tomas 2004. *Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child"*. Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.). *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 177–197.

- Erkkilä, Raija 2005. *Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Fingeroos, Outi 2004. *Haudatut muistot. Rituaalisen kuoleman merkitykset Kannaksen muistitiedossa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingeroos, Outi & Haanpää Riina 2006. *Muistitiedon ydinkysymyksiä*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo, Anne & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Tietoliipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Fingeroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006. *Muistitieto ja tutkimus*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo, Anne & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Tietoliipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–21.
- Foucault, Michel 2010. *Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Kaisa Sivenius (suom.) Alkuteos: *Le volonté de savoir*. Nautintojen käyttö. - Alkuteos: *L'usage des plaisirs*. Huoli itsestä. - Alkuteos: *Le souci de soi*. *Elämä seksuaalisuudessa* / Ilpo Helén (suom.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Foucault, Michel & Rabinow Paul 1989. *Kaupunki Tila Valta*. Yhdyskuntasuunnittelun laitos, julkaisuja 16. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu, Arkkitehtuurin osasto.
- Fuller, Martin & Löw, Martina 2017. *Introduction: An invitation to spatial sociology*. Sociology Monograph 2017, Vol. 65(4), 469–491.
- Gibson, James. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gifford, Robert 2007. *Environmental Psychology. Principles and Practice*. Canada: Optimal Books.
- Gleason, Mona 2016. *Avoiding the agency trap: caveats for historians of children, youth, and education*. History of Education 45:4, 446–459.
- Goodson, Ivor 1992. *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Greimas, Algirdas Julien & Courtés, Joseph 1982. *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grunditz Sofia 2013. *Små barns sociala liv på vilan*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Grunditz, Sofia 2018. *Vilan i förskolan 1910–2013*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Grunditz, Sofia, Lindgren, Anne-Li & Frankenberg, Sofia. 2019. *Vardagligt samspel och mobila sängar i barnstorlek – en visuell historisk analys av vilan i förskolan*. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2019 (1), 116–142.
<https://doi.org/10.24834/educare.2019.1.6>

- Gränö, Päivi 2000. *Taiteilijan lapsuuden kuvat: Lapsuus ja taide samassa hetkessä*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Granö, Päivi, Hiltunen, Mirja & Jokela, Timo 2018. *Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin*. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen & Timo Jokela (toim.) *Suhteessa Maailmaan: Ympäristöt Oppimisen Avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 2018, 5–13.
- Gullestad, Marianne 1996. *Modernity, self and Childhood in the Analysis of Life Stories*. Teoksessa Marianne Gullestad (toim.) *Imagined Childhood. Self and society in Autobiographical Accounts*. Oslo: Scandinavian University Press, 1–39.
- Gullov Eva 2013. *Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens*. Teoksessa Karen Olwig & Eva Gullov (toim.) *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. Taylor and Francis, 23–38.
- Haanpää, Riina 2008. *Rikosten Jäljet: etsivän työtä yhteisön, suvun ja perheen muistissa*. Turku: Turun yliopisto.
- Haarni Tuukka 1997. *Joustavia tiloja: vallan ja ulossulkemisen urbaania tulkintaa*. Teoksessa Tuukka Haarni, Marko Karvinen, Hille Koskela & Sirpa Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 87–106.
- Haarni, Tuukka, Karvinen, Marko, Koskela Hille & Tani, Sirpa 1997. *Johdatus nykymaantieteeseen*. Teoksessa Tuukka Haarni, Marko Karvinen, Hille Koskela & Sirpa Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Habermas, Jürgen 1976. *Tieto ja intressi*. Teoksessa Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, osa 1*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Heft, Harry 1989. *Affordances and the Body: An Intentional Analysis of Gibson's Ecological Approach to Visual Perception*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19:1, 1–30.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2002. *Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Helenius, Aili & Lummelahti, Leena 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki, Suomi: BoD - Books on Demand.
- Hendrick, Harry 2008. *The Child as a Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation*. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. (2nd edition.). New York, NY: Routledge, 40–65.

- Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa 2012. *Kevätjuhlat – Koululaisena toimimisen tilat ja rajat*. Teoksessa Elina Pekkarinen, Kaisa Vehkalahti & Sami Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä: Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 128–142.
- Hohti, Riikka & Paananen, Maiju 2019. *Miten pitkä on ”kohta?” Ajan virta ja kietoumat koulussa ja päiväkodissa*. Kasvatus 1/2019, 34–46.
- Hokkanen, Pauliina 2012. *Lapsen toimijuus päiväkodin fyysisessä ja kulttuuri-
sessa ympäristössä Eteisympäristö lapsen paikkana*. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27156/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011061310994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Horelli, Liisa 1982. *Ympäristöpsykologia*. Helsinki: Weiling & Göös.
- Horelli Liisa 2007. Julkisen ja yksityisen vuorovaikutus sisätiloissa teoksessa Irma Lounatvuori (toim.) *Käy sisään/Stig in. Julkiset sisätilat / Offentliga interiörer*. Helsinki: Gummerus.
- Huttunen, Eeva 1987. *Tutkimus lasten elämänlaadun parantajana*. Helsinki: Sosiaalihallitus.
- Hynninen, Anna 2011. *Elämää kerroksittain*. Teoksessa Sami Lakomäki, Pauliina Latvala & Kirsi Laurén (toim.) *Tekstien Rajoilla: Monitieteisiä Näkökulmia Kirjoitettuihin Aineistoihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 259–295.
- Hynninen, Anna 2017. *Minä, Lotta, Vaimo, äiti: Kerronnan Variaatio Ja Toimijuus Aktiivikertojan Muistelukerronnassa*. Turku: Turun yliopisto.
- Hytönen, Kirsi-Maria 2013. *Monikasvoinen 1950-luku*. Teoksessa Kirsi-Maria Hytönen & Keijo Rahkonen (toim.) *Onnen aika? Valoja ja varjoja 1950-luvulla*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 7–13.
- Hytönen, Kirsi-Maria 2016. *Tutkija aikamatkustajana. Mennyt, nykyhetki ja tulevaisuus keruukilpailuvastauksissa*. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson, Helena Ruotsala & Anna-Maria Åström (toim.) *Kirjoittamalla kerrotut. Kansatieteelliset kyselyt tiedon lähteenä*. Helsinki: Ethnos, 301–337.
- Hytönen, Kirsi-Maria 2019. *”Olen niin lopen väsynyt kaikkeen” – Naisten väsymys talvi- ja jatkosotien kotirintamalla*. Teoksessa Ville Kivimäki & Antti Malinen (toim.) *Eletty historia. Kokemus näkökulmana menneisyyteen*. Tampere: Vastapaino, 341–366.
- Hytönen, Kirsi-Maria, Malinen, Antti, Salenius, Paula, Haikari, Janne, Markkola, Pirkko, Kuronen, Marjo & Koivisto, Johanna 2016. *Lastensuojelun si-
jaishuollon epäkohdat ja lasten kaltoinkohtelu 1937–1983*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:22. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Häkli, Jouni 1999. *Meta hodos: johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Sakari, Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka 2005. *Toinen tieto: Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Hänninen, Sakari 2005. *Huono-osaisuuden mieli*. Teoksessa Sakari Hänninen, Jouko Karjalainen & Tuukka Lahti (toim.) *Toinen tieto: Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 94–117.
- Hänninen, Sirkka-Liisa & Valli, Siiri 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje 2019.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Ingström, Pia 2014. *Tunteilla on tilansa. Kirjoituksia kodeista*. Helsinki: Schildts & Söderströms.
- Jallinoja, Riitta 1976. *Tutkimus lasten päivähoiton kehityspiirteistä Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitos, 1/1976.
- Jallinoja, Riitta 2006. *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout Alan 1999. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison 2011. 'Child-Centredness' and 'the Child' *The Cultural Politics of Nursery Schooling in England*. Teoksessa Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 111–127.
- Jones Owain 2003. 'Endlessly Revisited and Forever Gone': On Memory, Reverie and Emotional Imagination in Doing Children's Geographies. An 'Addendum' to "To go Back up the Side Hill": *Memories, Imaginations and Reveries of Childhood by Chris Philo*. Children's Geographies, Vol 1, (No. 1.), 25–36.
- Jouhki, Essi & Vehkalahti, Kaisa 2021. *Reconstructed Landscapes of Northern Youth: Reading the Autobiographies of Finnish Youth, 1945–1960*. Teoksessa Marja Tuominen, T.G. Ashplant & Tiina Harjumaa (toim.) *Reconstructing Minds and Landscapes Silent Post-War Memory in the Margins of History*. New York: Routledge, 131–149.

- Junkala, Pekka 2000. *Kulttuurin ovet ja portit*. Teoksessa Bo Lönnqvist (toim.) *Arjen säileet – aikakuvia arkielämään, sivilisaatioon ja kansankulttuuriin*. Jyväskylä: Atena, 95–115.
- Jyrkämä, Jyrki 2007. *Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen*. Teoksessa Marjaana Seppänen, Antti Karisto & Teppo Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–217.
- Jyrkämä, Jyrki 2008. *Vanheneva yksilö, toimijuus ja toimintatilanteet*. Teoksessa Eino Heikkinen & Taina Rantanen, (toim.) *Gerontologia*. 2., uud. p. Helsinki: Duodecim, 273–278.
- Järviluoma, Helmi 2007. ”Kuulen korvissani vieläkin” – muistellut kuulokuvat. Teoksessa Seppo Knuuttila & Ulla Piela (toim.) *Menneisyys On Toista Maata*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62–78.
- Kaartinen, Marjo 2005. *Eettinen käänne – hyvä ja oikea historia*. Teoksessa Marjo Kaartinen & Anu Korhonen (toim.) *Historian kirjoittamisesta*. Turku: Turun yliopisto. 205–244.
- Kalakoski, Virpi 2014. *Miksi muisti pettää? Muistin rajoitukset kognitiivisen psykologian näkökulmasta*. Teoksessa Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta (toim.) *Muisti*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 15–29.
- Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, Jorma 2006. *Muistitiedon näkökulma historiaan*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 67–92.
- Kalela, Jorma 2018. *Teoriattomuus historiantutkimuksen yhteiskuntasuhteessa*. Teoksessa Matti O. Hannikainen, Mirkka Danielsbacka & Tuomas Tepora (toim.) *Menneisyyden rakentajat. Teoriat historiantutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, Marjatta 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, Marjatta 2017. *Kompetenttia lasta etsimässä*. Teoksessa Marja Jalava, Ilkka Levä, Tuomas Tepora & Ville Yliaska (toim.) *Yhteisöstä yksilöön. Juha Siltalan juhlakirja*. Helsinki: Into, 263–190.
- Kallio, Kirsi Pauliina 2006. *Lasten Poliittisuus Ja Lapsuuden Synty: Keho Lapsuuden Rajankäynnin Tilana*. Tampere: Tampere University Press.
- Kallio, Kirsi Pauliina 2009. *Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimiseen*. Kasvatus & Aika 3 (3) 2009, 115–131.

- Kampmann, Jan 2004. *Societalization of Childhood: New opportunities? New Demands?* Teoksessa Helene Brobeck, Babro Johansson & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.
- Karhunen, Eeva 2014. *Porin Kuudennen osan tarinoista rakennettu kulttuuri-perintö*. Turku: Turun yliopisto.
- Karila, Kirsti 2013. *Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä*. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karimäki, Reeli 2005. *Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat*. Teoksessa Helena Saarikoski (toim.) *Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 106–129.
- Karjalainen, Pauli 2006. *Topobiografisen paikan tulkinta*. Teoksessa Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: SKS.
- Karjalainen, Satu & Puroila, Anna-Maija 2017. *Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa*. Kasvatus & Aika 11 (3) 2017, 23–36.
- Katajala-Peltomaa, Sari & Vuolanto, Ville 2013. *Lapsuus ja arki antiikissa ja keskiajalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kemppainen, Jaana 2001. *Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinos, Jarmo & Palonen, Tuire 2012. *Varhaiskasvatuksen lähihistoria*. Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 229–248.
- Kinnunen, Taina 2013. *Vahvat yksin, heikot silytyksin. Otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kivimäki, Ville 2019. *Reittejä kokemushistoriaan*. Teoksessa Ville Kivimäki & Antti Malinen (toim.) *Eletty historia. Kokemus näkökulmana menneisyyteen*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Kjørholt, Anne Trine & Seland, Monica 2012. *Kindergarten as a Bazaar. Freedom of Choice and New Forms of Regulation*. Teoksessa Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup. *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 168–185.
- Kjørholt Anne Trine & Tingstad, Vebjorg 2007. *Flexible places for Flexible children? Discourses on New Kindergarten Architecture*. Teoksessa European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research, &

- Helga Zeiher (toim.) *Flexible Childhood?: Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University of Southern Denmark, 169–189.
- Koivula, Merja, Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen, Paula 2017. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Kokljuschkin, Mikael 2001. *Unelmien päiväkot*. Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Tammi.
- Korhonen, Merja 2006. *Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa*. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Korkiakangas, Pirjo 1996. *Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa*. Kansantieteellinen arkisto 42. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Korkiakangas, Pirjo 1999. *Muisti, muistelu, perinne*. Teoksessa Elina Kiuru, Bo Lönnqvist & Eeva Uusitalo (toim.) *Kulttuurin muuttuvat kasvot: Johdattua etnologiatieteisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 155–176.
- Korkiakangas, Pirjo 2006. *Etnologisia näkökulmia muistiin ja muisteluun*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 120–144.
- Korkiakangas, Pirjo 2013. *Onnen aika lapsuuden*. Teoksessa Kirsi-Maria Hytönen & Keijo Rahkonen (toim.) *Onnen aika? Valoja ja varjoja 1950-luvulla*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 19–29.
- Korkiakangas, Pirjo 2016. *Lapsuus arkistossa. Lapsen ja lapsuuden paikka perinnettieteellisissä kyselyissä*. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson, Helena Ruotsala & Anna-Maria Åström (toim.) *Kirjoittamalla Kerrotut: Kansatieteelliset Kyselyt Tiedon Lähteenä*. Helsinki: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethno ry, 227–280.
- Korjonen-Kuusipuro, Kristiina 2012. *Yhteinen Vuoksi: Ihmisen ja ympäristön kulttuurinen vuorovaikutus Vuoksen jokilaaksossa 1800-luvulta nykypäiviin*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kortelainen, Kaisu 2008a. *Penttilän Sahayhteisö Ja Työläisyys: Muistitietotutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kortelainen Kaisu 2008b. *Valokuvat sahayhteisön ja –työn muistitieto haastattehuissa*. Teoksessa Outi Fingeroos & Tuulikki Kurki (toim.) *Ääniä arkistosta. Haastattelut ja tulkinta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 109–131.

- Koskela, Anna 2014. *Toisarvoista työvoimaa, ensiarvoisia kasvattajia. Koulutus, palkkatyö ja sukupuoli naistenlehdissä 1966–1972*. Kasvatus ja aika, 8(1) 2014, 70–81.
- Koskela, Hille 2009. *Pelkokierre: Pelon Poliitiikka, Turvamarkkinat Ja Kampailu Kaupunkitilasta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Koskinen, Heikki, J. 2014. *Valokuva, muisti ja ontologia*. Teoksessa Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta (toim.) *Muisti*. Tampere: Tampere University Press, 149–156.
- Koskivirta, Anu & Lidman, Satu 2017. *Historioitsija eettisten valintojen äärellä*. Teoksessa Satu Lidman, Anu Koskivirta & Jari Eilola (toim.) *Historian tutkimusetiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Kosonen, Ulla 1998. *Koulumuistoja Naiseksi Kasvamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuukka, Anu 2015. *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kuula, Arja 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kymäläinen, Päivi 2006. *Paikan ajattelun haasteita*. Teoksessa Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: SKS.
- Kyttä, Marketta 2003. *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Kyttä, Marketta, Broberg, Anna & Kahila, Maarit 2009. *Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö*. Yhdyskuntasuunnittelu 47/(2),6.
- Kärby, Gunni 2000. *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883639/FULLTEXT01.pdf>
- Lahdenpohja, Anu 2019. *Päiväkotien uudet tilaratkaisut*. Tampere; Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/123456789/27440/Lahdenpohja.pdf?sequence=17&isAllowed=y>
- Lakomäki, Sami, Pauliina Latvala, ja Kirsi Laurén 2011. *Menetelmien jäljillä*. Teoksessa Sami Lakomäki, Pauliina Latvala, ja Kirsi Laurén (toim.) *Tekstien Rajoilla: Monitieteisiä Näkökulmia Kirjoitettuihin Aineistoihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–27.
- Laitala, Marjo & Puuronen Vesa 2016. *Yhteiskunnan tahra? Koulukotien kasvattien vaietut kokemukset*. Tampere: Vastapaino.

- Lammi-Taskula, Johanna 1993. *Kummajainen vai kunnon mies? Miehet lastentarhanopettajina*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lappi, Tiina-Riitta 2007. *Neuvottelu tilan tulkinnoista: etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyväskylä-läisissä kaupunkipuhunnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Latvala, Pauliina 2004. *Kerrotun ja kertomatta jätetyn jäljillä. Suvun suuri kertomus -keruu ja tutkimusprosessin vaiheet*. Teoksessa Tuulikki Kurki (toim.) *Kansanrunousarkisto, lukijat ja tulkinnat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Latvala, Pauliina 2005. *Katse menneisyyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1024. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Latvala, Pauliina 2013. *Kerrottu politiikka: muistitietotutkimus arjen poliittisesta kulttuurista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laukka, Maria 1993. *Leikkikalua ja kulttuuri: Bo Lönnqvistin leikintutkimuksen tarkastelua*. Teoksessa Mikko Ojala (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta*. Helsinki: Lastensuojelukeskusliitto, 10–16.
- Laurén Kirsi 2006. *Suo - Sisulla ja sydämellä: suomalaisten suokokemukset ja -kertomukset kulttuurisen luontosuhteen ilmentäjinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laurén Kirsi 2015. *Kokemuksia Kolin kansallispuistosta ja -maisemista: Menneisyyden kertomukset nykypäivän luontokokemusten muokkaajina*. Elore vol. 22 - 2/2015, 1–21.
http://www.elore.fi/arkisto/2_15/lauren.pdf
- Leavy, Patricia 2011. *Oral history. Understanding qualitative research*. Oxford: University Press.
- Lefebvre, Henri 1991. *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2009. *Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa*. Teoksessa Kirsti Karila & Leena Alanen (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lindberg, Päivi 2014. *In search of affordances and visual quality: Interpreting Environments of Children Aged Under Three in Seven Finnish Day-care Centres*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Lindholm, Susan 2015. *Att skriva muntlig historia*. Teoksessa Malin Thor Turéby & Lars Hansson (toim.) *Muntlig historia i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 25–39.
- Lindstén Helena 2011. *Kahvihetken kokemisesta muistitiedossa*. Teoksessa Sami Lakomäki, Pauliina Latvala & Kirsi Laurén (toim.) *Tekstien Rajoilla*:

- Monitieteisiä Näkökulmia Kirjoitettuihin Aineistoihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 296–315.
- Lipponen, Lasse, Kumpulainen, Kristiina & Hilppö, Jaakko 2013. *Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa*. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Lujala, Elise 2007. *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki: Toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lönnqvist, Bo 1992. *Ting, rum och barn: Historisk-antropologiska studier i kulturella gränser och gränsöverskridande*. Helsingfors: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Makkonen, Elina 1997. *Tehtaalaislapsuus Kaltimossa – muistoja pahvitehtaalta*. Kitee: Kiteen paino Ky.
- Makkonen, Elina 2001. *Ruisleipää ja riisivelliä. Ruoka lapsuusmuistoissa*. Elore 2/2001, Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.
<https://journal.fi/elore/article/view/78332/39231>
- Makkonen, Elina 2004. *From Present to Past: Discourses of Remembered Childhoods*. Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 107–124.
- Makkonen, Elina 2005a. *Leea Virtasen lastenperinnetutkimukset ja uusi lapsuustutkimus*. Teoksessa Helena Saarikoski (toim.) *Leikkikentillä: Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 23–33.
- Makkonen, Elina 2005b. *Lapsuus menneen ja nykyisen vuoropuhelussa: kaltimolaisen muistelupuheentarkastelua*. Teoksessa Helena Saarikoski (toim.) *Leikkikentillä: Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 83–104.
- Makkonen, Elina 2008. *Kaltimo muistikuvina: piirrookset eletyn ja muistetun paikan esityksinä*. Kulttuurintutkimus 25 (2008):3, 28–41.
- Makkonen, Elina 2009. *Muistitiedon etnografiaa tuottamassa*. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 2009, nro 58.
- Makkonen, Elina 2010. *Tutkijan rooli muistitietoetnografiassa*. Elore, vol. 17–(1), 2010. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.
- Malinen, Antti & Hytönen Kirsi-Maria. 2018. *Kaltoinkohtelun äänet ja hiljaisuudet lastensuojelun historian tutkimuksessa*. Teoksessa Matti O. Hannikainen, Mirkka Danielsbacka & Tuomas Tepora (toim.) *Mennei-*

- syiden rakentajat. Teoriat historian tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus. 132–149.
- Malinen, Antti, 2017. *Rauhaa rauhattomuuteen: luonnon ja eläinten merkitys vaikeissa oloissa eläneiden lasten elämässä, n. 1945–1960*. Kasvatus ja aika 11(1) 2017, 24–40. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a2_0104171244.pdf
- Malinen, Antti 2019. *Kaverit, koirat ja joenmutkat. Lasten emotionaaliset turvapaikat 1940–50-lukujen Suomessa*. JECER 8(2), 2019, 332–361. <https://jecer.org/fi/kaverit-koirat-ja-joenmutkat-lasten-emotionaaliset-turvapaikat-1940-50-lukujen-suomessa/>
- Markström, Ann-Marie & Hallden, Gunilla 2009. *Children's Strategies for Agency in Preschool*. Children & Society, Volume 23, 112–122.
- Massey, Doreen 2008. *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Mélart, Leila 2008. *Yhdistys 9:n taistelu lasten päivähoidon puolesta*. Teoksessa Margaretha Mickwitz, Agneta von Essen & Elisabeth Nordgren (toim.) *Roolien murtajat. Tasa-arvokeskustelua 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Gaudeamus, 99–109.
- Meretniemi, Maija 2011. *Kutsumustehtävästä lastentarhanopettajan ammattiin*. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirko Leino (toim.) *Valitus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1869-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 253–265.
- Meretniemi, Maija 2015. *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Merleau-Ponty, Maurice 2013. *Phenomenology of perception*. Florence: Taylor and Francis. Web.
- Mickwitz, Margaretha 2008. *Yhdistys 9 ja sukupuoliroolikeskustelu*. Teoksessa Margaretha Mickwitz, Agneta von Essen & Elisabeth Nordgren (toim.) *Roolien murtajat. Tasa-arvokeskustelua 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Gaudeamus, 25–55.
- Middleton, Sue 2014. *Henri Lefebvre and Education. Space, history and theory*. London: Routledge.
- Miettunen, Katja-Maria 2014. *Muistelu historian tutkimuksen haasteena ja mahdollisuutena*. Teoksessa Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta (toim.) *Muisti*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 167–177.
- Moll, Veera & Nevalainen, Laika 2018. *"Silloin oli ihan normaalia, että lapset kulkivat itsekseen tarhaan ja sieltä kotiin": Muistitietoaineistojen itsenäiset kaupunkilaislapset*. ELORE, 25(2), 2018, 33–52. <https://doi.org/10.30666/elore.77213>

- Musgrove, Nell, Leahy, Pascoe Carla & Moruzi Kristine 2019. *Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges*. Teoksessa Kristine Moruzi, Nell Musgrove & Carla Pascoe Leahy (toim.) *Voices from the past: New Historical and Interdisciplinary Perspectives*. Palgrave studies in the History of Childhood. Cham: Palgrave Macmillan, 1–25.
- Mäkelä, Johanna 2001. *Ikimuistoinen ateria*. Elore 8(2), 2001, <https://journal.fi/elore/article/view/78324/39223>
- Mäkiranta, Mari 2008. *Kerrotut kuvat. Omaelämäkerralliset valokuvat yksilön, yhteisön ja kulttuurin kohtaamispaikkoina*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Naarminen, Niina 2018. *Naurun voima: Muistitietotutkimus huumorin merkityksistä Tikkakosken tehtaan paikallisyhteisössä*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura ry.
- Niiranen, Pirkko 1987. *Mikä on laatua lasten päivähoidossa*. Sosiaalihallituksen julkaisuja 17/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niskanen, Jenni 2007. *Muistojen Ebeneser: lastentarhan merkityksiä 1920–1950-luvuilla*. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Øksnes, Maria 2018. *Lekfult motstånd som erfarenhet av frihet*. Teoksessa Maria Øksnes & Marcus Samuelsson (toim.) *Motstånd*. Lund: Studenlitteratur, 121–140.
- Øksnes, Maria & Samuelsson Marcus 2018. *”Nej, jag gör det på mitt sätt!” Motstånd i förskolan*. Teoksessa Maria Øksnes & Marcus Samuelsson (toim.) *Motstånd*. Lund: Studenlitteratur, 11–37.
- Olsson, Pia 2016. *Kyselyaineistojen dialogisuus*. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson, Helena Ruotsala & Anna-Maria Åström (toim.) *Kirjoittamalla Kerrotut: Kansatieteelliset Kyselyt Tiedon Lähteenä*. Helsinki: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry, 155–184.
- Olwig, Karen & Gullov Eva 2013. *Towards an anthropology of children and place*. Teoksessa Karen Olwig & Eva Gullov (toim.) *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. London: Routledge, 1–19.
- Onnismaa, Eeva-Leena 2010. *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Outinen, Maija 2003. *Päiväkoteja eilen, tänään ja huomenna. Muuttuvien käytötarkoitusten huomioiminen päiväkotisuunnittelussa*. Diplomityö. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, arkkitehtiosasto.
- Paal, Piret 2011. *Kun sairastuin syöpään. Kirjoitettujen kertomusten funktioista ja statuksesta*. Teoksessa Sami Lakomäki, Pauliina Latvala & Kirsi

- Laurén (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 158–177.
- Paju, Elina 2001. *Liittyminen ja kapina: ruumiillisuus lapsuuskerronnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paju, Elina 2005. *Oma paikka, jaettu tila: lasten paikat päiväkodin tiloissa*. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, eron-tekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Turun yliopisto, 225–238.
- Paju, Elina 2013. *Lasten arjen ainekset – Etnografinen tutkimus materiaali-suudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Elina 2018. *Plugging in through clothing: How children's clothes influence perception and affective practices in day care*. *The Sociological Review* 2018, Vol. 66(3), 527–541.
- Pallasmaa, Juhani 1994. *Identiteetti, intimitetti ja kotipaikka. Huomioita kodin fenomenologiasta*. *Arkkitehti* 1/1994, 15–23.
- Passerini, Luisa 1992. *Introduction*. Teoksessa Luisa Passerini (toim.) *Memory and Totalitarianism*. Oxford: Oxford University Press, 1–19.
- Peltonen, Ulla-Maija 1996. *Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Peltonen, Ulla-Maija 2003. *Muistin Paikat: Vuoden 1918 Sisällissodan Muistamisesta Ja Unohtamisesta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Peltonen, Ulla-Maija 2006. *Muistitieto folkloristiikassa*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 93–119.
- Peltonen, Ulla-Maija 2009. *Rajaton kokemus – näkökulmia toiseen tietoon*. Teoksessa Kari Launis & Marko Tikka (toim.) *Työväki ja kokemus*. Väki voimakas no 22. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Sas-tamala: Vammalan kirjapaino, 11–26.
- Peltonen, Ulla-Maija 2012. *Alessandro Portelli ja muistitiedon erityisyys*. Teoksessa Portelli, Alessandro. *Käsky On Täytetty: Historia, Muisti Ja Verilöyly Roomassa 1944*. Turku: Faros, 9–14.
- Philo, Chris 2003 *To go Back up to Side Hill: Memories, Imaginations and Reveries of Childhood*. *Children's Geographies* 2003, Vol. 1(1), 7–23.
- Pink, Sarah. 2007. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. 2nd ed. London: SAGE.

- Pollock, Linda A. 1983. *Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge [Cambridgeshire] New York: Cambridge University Press.
- Portelli, Alessandro 1997. *The Battle of Valle Giulia. Oral History and the Art of Dialogue*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Portelli, Alessandro. 2003. *The Order Has Been Carried Out: History, Memory and Meaning of a Nazi Massacre in Rome*. New York (NY): Palgrave Macmillan.
- Portelli, Alessandro 2006. *Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen?* Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.
- Portelli, Alessandro 2011. *They say in Harlan County: An oral history*. New York: Oxford University Press.
- Portelli, Alessandro 2012. *Käsky On Täytetty: Historia, Muisti Ja Verilöyly Roomassa 1944*. Anneli Vuola (suom.) Turku: Faros.
- Portelli, Alessandro 2015. *What makes oral history different?* Teoksessa Robert Perks & Alistair Thomson (toim.) *The oral history reader* (1st edition.). London: Routledge, Taylor & Francis Group, 48–58.
- Prout, Alan & James, Allison 2015. *A new paradigm for the sociology of childhood*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Classic edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 6–28.
- Prout, Alan & James, Allison 2015. *Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Classic edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 202–219.
- Pulma, Panu & Turpeinen Oiva 1987. *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Puroila Anna-Maija 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puroila, Anna-Maija 2010. *Vuorovaikutuksen lukutaito*. Teoksessa Johanna Hurtig, Merja Laitinen & Katriina Uljas-Rautio (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–148.
- Puroila, Anna-Maija 2013. *Young children on the stages: small stories performed in the day care centers*. Narrative Inquiry 23(2), 323–343.

- Pöysä, Jyrki 1997. *Jätjän synty: Tutkimus sosiaalisen kategorian muotoutumisesta suomalaisessa kulttuurissa ja itäsuomalaisessa metsätyöperinteessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pöysä, Jyrki 2006. *Kilpakirjoitukset muistitietotutkimuksessa*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 221–244.
- Pöysä, Jyrki 2015. *Lähiluvun tieto*. Vantaa: Kultaneito XVII. Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Qvortrup, Jens 2015. *A voice for children in statistical and social accounting. A plea for children's right to be heard*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Classic edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 74–93.
- Rahikainen, Marjatta 2013. *Aries lapsen ja perhe-elämän historiasta*. Teoksessa Matti Peltonen (toim.) *Aries ja historian salaisuus*. Turku: Turun historiallinen yhdistys, 44–113.
- Raattila, Raija 2008. *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Raattila, Raija 2009. *Ympäristön lapset – lasten ympäristöt*. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Raattila, Raija 2012. *With children in their lived place: children's action as research data*. International Journal of Early Years Education, Vol. 20, No 3, September 2012, 270–279.
- Raattila, Raija 2013. *Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä*. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Rasmussen Kim 2004. *Places for children – Children's Places*. Childhood 11 (2), 2004, 155–173. <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/0907568204043053>
- Rautamies, Erja, Koivula, Merja & Vähäsantanen, Katja 2018. *Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa*. Journal of Early Childhood Education Research, 7 (1), 2018, 53–75. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/06/Rautamies-Koivula-Vahasan...>
- Raymond, Christopher M., Kyttä, Marketta, & Stedman, Richard 2017. *Sense of Place, Fast and Slow: The Potential Contributions of Affordance Theory*

- to Sense of Place*. *Frontiers in Psychology*, September 2017, Volume 8, Article 1674, 1–14.
- Relph, Edward 1986. *Place and placelessness*. 3 rd repr. London: Pion.
- Relph, Edward 2015, <http://www.placeness.com/topophobia/>.
- Roivainen, Päivi 2016. *Puettu lapsuus. Löytöretkiä lastenvaatteiden saarille*. Helsinki: Kansatieteellinen arkisto.
- Roos, Pia 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Ruckenstein, Minna 2012. *Lapsuuden tilallisia laajentumia. Päiväkodin lelu-maailmoista verkon yhteisöihin*. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 61–84.
- Rutanen, Niina 2012. *Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa*. *Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 1 (1), 2012, 44–56.
- Rutanen, Niina, Raittila, Raija & Vuorisalo, Mari 2019. *Clothes and Clothing Practices in Finnish Early Childhood Education and Care*. Teoksessa Pauliina Rautio & Elina Stenvall (toim.) *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective*. Singapore: Springer, 65–84. <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=5628166>
- Saarenheimo, Marja 1997. *Jos etsit kadonnutta aikaa*. Tampere: Vastapaino.
- Saarikangas, Kirsi 2002 a. *Asunnon muodonmuutoksia. Puhtauden estetiikka ja sukupuoli modernissa arkkitehtuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarikangas, Kirsi 2002 b. *Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisen kohtaamisena*. Teoksessa Taina Syrjämaa & Janne Tunturi (toim.) *Eletty ja muistettu tila*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 48–75.
- Saarikangas Kirsi 2006. *Eletyt tilat ja sukupuoli. Asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1099. Helsinki: SKS.
- Saarikangas Kirsi 2007. *Asuinpaikoista kotiseuduiksi. Pääkaupunkiseudun kerrotut ja eletty lähiötilat 1950-luvulta 1970-luvulle*. Teoksessa Seppo Knuuttila & Ulla Piela (toim.) *Menneisyys on toista maata*. Kalevalaseuran vuosikirja 86. Jyväskylä: Gummerus. 101–126.
- Sabbagh Karl 2009. *Remembering Our Childhood: How Memory Betrays Us*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Sack, Robert, D. 2010. *Geography as a tool for developing the mind: A theory of place-making*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

- Savolainen, Ulla 2015. *Muisteltu ja kirjoitettu evakkomatka. Tutkimus evakkolapsuuden muistelukerronnan poetiikasta*. Kultaneito XV. Helsinki: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Schacter, Daniel L. 2001. *Muisti: Aivot, mieli ja menneisyys*. Helsinki: Terra cognita.
- Sharpless, Rebecca 2006. *The history of Oral History*. Teoksessa Thomas L. Charlton, Lois E. Myers & Rebecca Sharpless (toim.) *Handbook of oral history*. New York: AltaMira Press, 19–42.
- Shuman, Amy 2006. *Entitlement and empathy in personal narrative*. Narrative Inquiry 16:1, 148–155.
- Setälä, Päivi 2012. *Vaarallinen ja likainen tila*. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 177–202.
- Shields Rob 2011. *Henri Lefebvre*. Teoksessa Phil Hubbard & Rob Kitchin (toim.) *Key Thinkers on Space and Place*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 279–285.
- Sihto, Riikka-Maija 2007. *Wivi Lönnin Ebeneserkoti – tutkimus ja suunnitelma*. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu, Arkkitehtuuriosasto.
- Sillanpää, Merja 2003. *Lapset, ruoka ja valta*. Teoksessa Johanna Mäkelä, Päivi Palojoiki & Merja Sillanpää (toim.) *Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin*. Helsinki: WSOY, 74–107.
- Siippainen, Anna 2018. *Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8>
- Skånfors, Lovisa, Löfdahl, Annica & Hägglund, Solveig 2009. *Hidden spaces and places in the preschool, withdrawal strategies in preschool children's peer cultures*. Journal of early childhood research, Vol 7(1), 94–109.
- Sobel, David 2002. *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Detroit: Wayne State University Press.
- Soja, Edward W. 1996. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and imagined places*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Soja, Edward W. 1999. *Thirdspace: Expanding the Scope of the Geographical Imagination*. Teoksessa Doreen Massey, John Allen & Philip Sarre (toim.) *Human Geography Today*. Cambridge: Polity Press, 260–278.
- Soja, Edward W. 2010. *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Strandell, Harriet 1994. *Sociala mötesplatser för barn*. Helsinki: Gaudeamus.

- Strandell, Harriet 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet 2012. *Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä: Leikkipuisto koululaisten iltapäivätoiminnan näyttämönä*. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 31–59.
- Stratigos, Tina 2015. *Assemblages of desire: Infants, bear caves and belonging in early childhood education and care*. Contemporary Issues in Early Childhood. March 2015, Vol.16(1), 42–54. <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/1463949114566757>
- Sulkunen, Pekka & Törrönen, Jukka 1997. *Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa*. Teoksessa Pekka Sulkunen & Jukka Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia*. Helsinki: Gaudeamus, 72–95.
- Säntti, Janne 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tammi, Tuure & Hohti, Riitta 2017. *Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa*. Kasvatus ja aika, 11,(1), 2017, 69–83. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68706/30128>
- Tamminen, Merja 1995. *Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä*. Joensuu: University of Joensuu.
- Tani, Sirpa 1996. *Aistit, muistot ja media: näkökulmia henkilökohtaisiin ja kollektiivisiin mielenmaisemiin*. Terra 108: 2, 103–111.
- Tani, Sirpa 2017. *Reflected places of childhood: applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research*. *Environmental Education Research*. Routledge: Taylor & Francis Group, 1501–1509.
- Thomas, Lynn M. 2016. *Historicising agency*. Gender & History, Vol 28, No 2. August, 324–339.
- Thompson, Paul & Bornat, Joanna 2017. *The voice of the past: Oral history*. Fourth edition. New York, NY: Oxford University Press.
- Thorne, Barrie 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Treacher, Amal 2000. *Children: Memories, Fantasies and Narratives: From Dilemma to Complexity*. Teoksessa Susannah Radstone (toim.) *Memory and Methodology*. Oxford: Berg, 133–153.
- Tuan Yi-Fu 1974. *Topophilia. A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

- Tuan Yi-Fu 2006. *Paikan taju: aika, paikka ja minuus*. Teoksessa Knuuttila, Seppo, Laaksonen, Pekka & Piela, Ulla (toim.) *Paikka, Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 15–30.
- Tuan Yi-Fu 2018. *Space and place. The Perspective of Experience*. 9th pr. London: Minnesota.
- Tuomaala Saara 2003. ”Nurkasta ei puutu ku kahvipannu” Miten tyttöys rakentui 1920- ja 30-luvun kansakoulun opetustilassa? Teoksessa Minna Vuorio-Lehti & Marjo Nieminen (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 211–236.
- Tuomaala, Saara 2004. *Työtätekeivistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. Bibliotheca historica 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomaala Saara 2011. *Maalaisnuoret ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun modernisaatiossa*. Teoksessa Ilona Kemppainen, Kirsti Salmi-Niklander & Saara Tuomaala (toim.) *Kirjoitettu nuoruus: aikalaistulkintoja 1900-luvun alkupuolen nuoruudesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, 47–72.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, Maritta 1999. *Lasten arki laitoksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uimonen, Minna 1999. *Hermostumisen aikakausi: Neuroosit 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomalaisessa lääketieteessä*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Uitto, Minna 2011. *Storied relationships: Students recall their teachers*. Oulu: University of Oulu.
- Ukkonen, Taina 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla: muistelu puhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ukkonen, Taina 2006. *Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa*. Teoksessa Outi Fingeroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–198.
- Uotinen, Johanna 2010. *Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tiedäminen*. Elore, vol 17(1), 2010, 86–95.
<https://journal.fi/elore/article/view/78851/39753>
- Uprichard, Emma 2008. *Children as ‘Being and becomings’: children, childhood and temporality*. Children & society 22:4, 303–313.

- Vainio-Korhonen, Kirsi 2017. *Vastuullinen historia*. Teoksessa Satu Lidman, Anu Koskivirta & Jari Eilola (toim.) *Historian tutkimusetiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 29–50.
- Vallgård, Karen, Alexander, Kristine & Olsen, Stephanie. *Against agency. Commentaries. Society for the history of childhood and youth*. <https://www.shcy.org/features/commentaries/against-agency/>.
- Vanderbeck, Robert. M. 2010. *Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista*. Teoksessa Kirsti Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 33–52.
- Vanha-Similä, Maria 2017. *Yhtiöön, Yhtiöön!: Lapsiperheiden Arki Forssan Tehdasyhteisössä 1950–1970-luvuilla*. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Viljamaa, Elina 2012. *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljamaa, Elina, Juutinen, Jaana, Estola, Eila & Puroila, Anna-Maija 2018. *Puhuvaksi puhuvien pariin Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä*. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen & Timo Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Tampere: PunaMusta Oy, 251–270.
- Vilkko, Anni 1997. *Omaelämäkerta Kohtaamispaikkana: Naisen Elämän Kerronta Ja Luenta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vilkko, Anni 2007. *Kodin kaipuu – tuntuma ajassa muuttuvaan tilaan*. Teoksessa Seppo Knuuttila & Ulla Piela (toim.) *Menneisyys on toista maata*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 13–26.
- Vilkko, Anni 2010. *Eletyn tilan kertominen*. Teoksessa Anni Vilkko, Asko Suikkanen & Johanna Järvinen-Tassopoulos (toim.) *Kotia paikantamassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus (LUP), 35–58.
- Virtanen, Leea 1984. *Onni yksillä: kansanperinnettä ennen ja nyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuorisalo, Mari, Rutanen, Niina & Raittila, Raija 2015. *Constructing relational space in early childhood education. Early years: an international journal of research and development*, 35 (1), 67–79.
[doi:10.1080/09575146.2014.985289](https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289)
- Vuorisalo, Mari, Raittila Raija & Rutanen, Niina 2018. *Kindergarten space and autonomy in construction– Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten*. *Journal of Pedagogy* 9 (1), 2018, 45–64.
- Vygotskij, Lev Semënoviĉ 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Välimäki, Anna-Leena 1998. *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Acta UnivesOulu: Oulun yliopistopaino.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko-Liisa 2000. *Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa*. Yhteiskuntapolitiikka 5/2000, 387–405.
- Weiner, Gena 1995. *De räddade barnen. Om fattiga barn, mödrar och fäder och deras möte med filantropin i Hagalund 1900–1940*. Linköping: Linköpings universitet.
- Westberg, Johannes 2010. *Det uppfostrande rummet: om liberala och disciplinära styrningsrationalitetens materiella kultur i svenska förskolor under första hälften av 1900-talet*. Teoksessa I.A. Larsson (toim.) *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv*. Uppsala: Fören, 60–80.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Universitatis Lappeenensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2013. *Reflecting Caring and Power in Early Childhood Education: Recalling Memories of Educational Practices*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2013. Vol 57, No. 3, Routledge. 263–276.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2014. *Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta*. Teoksessa Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Mirja Hiltunen & Eila Estola (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 170–198.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi & Uitto, Minna 2018. *Muistoja sukupuolesta ja tunteista – lastentarhanopettajaopiskelijat kertovat lapsuudestaan*. Kasvatus ja Aika, 12 (4), 2018, 22–36.
- Ylönen, Suvi 2012. *Sallittua, salaista vai kiellettyä?* Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 85–115.
- Åström, Anna-Maria 2016. *Minnets rum. En fråga om platser, praktiker och miljöfkuserade minnen – återuppväckande av urbana landskap*. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson, Helena Ruotsala & Anna-Maria Åström (toim.). *Kirjoittamalla kerrotut: kansatieteelliset kyselyt tiedon lähteenä*. Helsinki: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry, 338–383.
- Åström, Anna-Maria 1998. *Elämää kaupungissa. Muistikuvia asumisesta Helsingin keskustassa. Att bo i stan. Minnesbilder från centrum av Helsingfors*. Helsinki: Helsingin kaupunginmuseo.

Äärelä, Tanja 2012. *"Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla."*: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sähköinen aineisto

https://www.finlit.fi/fi/arkisto/asioi-arkistossa/kayta-aineistoja/perinteen-ja-nykykulttuurin-aineistoihin-viittaaminen#.X_BZIVhS_VI

<https://www.hel.fi/static/ymk/esitteet/paivahoitotilat.pdf>.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>

[KOSKESTA VOIMAA - HENKILÖT - FEDERLEY, CARL BIRGER \(tuni.fi\)](#)

[Kuvaoikeuksien ABC – Kuvasto](#)

<https://lastentarhamuseo.fi/meista/ebeneser-saatio/>

<https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kalusteet-ja-varusteet>

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-turvallisuustyon-organisointi-ja-johtaminen>.

[Perinteen ja nykykulttuurin aineistoihin viittaaminen | Suomalaisen Kirjallisuuden Seura \(finlit.fi\).](#)

[SKS:n arkiston käytösääntö | Suomalaisen Kirjallisuuden Seura \(finlit.fi\).](#)

<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:muistitieto>

[Tietosuojaseloste-KOKOELMAT.pdf \(lastentarhamuseo.fi\)](#)

http://www.tilastokeskus.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_006.html?s=o

<https://www.vaestoliitto.fi/@Bin/5197687/Lapsiperheet2.jpeg>

https://fi.wikipedia.org/wiki/Hanna_Parviainen

Luettelo kuvista

Kannen kuva. Helsingin kaupunginmuseo, 1972. Kuvaaja: Matti Karjanoja.

Takakannen kuva. Helsingin kaupunginmuseo. Kuvaaja: Simo Rista.

Kuva 1. Suomen Lastentarhanopettajayhdistys – Barnträdgårdslärarinneföreningen i Finland ry. Toimihenkilöarkisto.

Kuva 2. Lastentarhamuseon käyttökokoelma. Kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Kuva 3. Helsingin kaupunginmuseo. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 4. Helsingin Kaupunginmuseo. Kuvaaja: H. Havas. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 5. Helsingin kaupunginmuseo, 1965. Kuvaaja: Volker von Bonin. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 6. Helsingin kaupunginmuseo, 1981. Kuvaaja: Stefan Bremer. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 7. Helsingin kaupunginmuseo, 1984. Kuvaaja: Jan Alanco. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 8. Kuvaaja: Anni Vartola. "This Flickr account shares the images I took during my research project on Finnish postmodernism of the 1970–1990s. The images are from the study trips I did around Finland in 2009–2014." <https://www.flickr.com/photos/125605950@N02/14780051849/in/photostream/>.

Kuva 9. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1973.

Kuva 10. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1930-luku.

Kuva 11. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1930-luku.

Kuva 12. Helsingin kaupunginmuseo, 1965. Kuvaaja: Volker von Bonin. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 13. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1920-luku.

Kuva 14. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1968.

Kuva 15. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1970-luku.

Kuva 16. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1920-luku.

Kuva 17. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Susanna Gillberg.

Kuva 18. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1952.

Kuva 19. Helsingin kaupunginmuseo, 1980. Kuvaaja: Eeva Rista.

Kuva 20. Suomen Lastentarhanopettajayhdistys – Barnträdgårdslärarinneföreningen i Finland ry. Toimihenkilöarkisto.

Kuva 21. Artek-kokoelma/Alvar Aalto - museo. Kuvauspaikka, samoin kuin kuvaaja tuntematon. Kuvattu noin 1990-luvulla.

Kuva 22. Lastentarha 1/1943, 2.

Kuva 23. Suomen Lelumuseo Hevosenkentä, valokuvakokoelma, 1964.

Kuva 24. KRA, KRAK 2012:248:004. SKS.

Kuva 25. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Kuva 26. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Kuva 27. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Kuva 28. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1974.

Kuva 29. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuva: Susanna Gillberg

Kuva 30. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuva: Susanna Gillberg.

Kuva 31. Lastentarha 7/1990, 23.

Kuva 32. Helsingin kaupunginmuseo, 1980-luku. Kuvaaja: Eeva Rista. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 33. Suomen Lelumuseo Hevosenkä. Valokuvakokoelma, 1950-luku.

Kuva 34. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1975.

Kuva 35. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1954.

Kuva 36. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1950-luku.

Kuva 37. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1960-luku.

Kuva 38. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1920-luku.

Kuva 39. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1956.

Kuva 40. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1976.

Kuva 41. Helsingin kaupunginmuseo, 1946. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 42. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Sakari Kiuru.

Kuva 43. Lastentarhamuseon esinekokoelma. Kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Kuva 44. Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 45. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1960-luku.

Kuva 46. Helsingin kaupunginmuseo, 1943. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 47. Helsingin kaupunginmuseo, 1952.

Kuva 48. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1991.

Kuva 49. Helsingin kaupunginmuseo, 1970. Kuvaaja: Eeva Rista. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 50. Helsingin kaupunginmuseo, 1911. Kuvaaja: Signe Brander. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 51. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1908.

Kuva 52. Helsingin kaupunginmuseo, 1960. Kuvaaja: A. Salonen.

Kuva 53. Helsingin kaupunginmuseo, 1968. Kuvaaja: Erkki Salmela.

Kuva 54. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1970-luku.

Kuva 55. Kuvaaja: Sari Kattainen, 2020.

Kuva 56. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1954.

Kuva 57. Helsingin kaupunginmuseo, 1982. Kuvaaja: S. Bremer.

Kuva 58. Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 59. KRA, KRAK, 2013:0909. SKS.

Kuva 60. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1970-luku.

Kuva 61. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1973.

Kuva 62. Helsingin kaupunginmuseo, 1943. https://www.helsinkikuvia.fi/search/details/?image_id=hkm.HKMS000005:km0000lg9k

Kuva 63. KRA, KRAK, 2012:254:1. SKS.

Kuva 64. Lastentarhamuseon kuvakokoelma. Ebeneser-säätiön kuvakokoelma, 1986.

Kuva 65. Helsingin kaupunginmuseo, 1982. Johnny Korkman.

Kuva 66. Helsingin kaupunginmuseo.

Kuva 67. Satakunnan museo, diakokoelma. 1987.

Kuva 68. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1986. Kuvaaja: Seppo Sarras.

Kuvat 69 ja 70. Råbergh 1980, 22.

Kuva 71. Kuva: Aila Holopainen, 2020.

Kuva 72. Lastentarhamuseon kuvakokoelmat.

Kuva 73. Satakunnan museon diakokokoelma, 1987. Kuvaaja: Jalo Porkkala.

Kuva 74. KRA, KRAK, 2012:254:202. SKS.

Kuva 75. Helsingin kaupunginmuseo, 1970. Kuvaaja: Eeva Rista. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 76. Helsingin kaupunginmuseo, 1970-luku. Kuva: Keijo Laajisto. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 77. KRA, KRAK, 2012:253:2. SKS.

Kuva 78. Helsingin kaupunginmuseo, 1993. Kuvaaja: Jan Alanco. [Kuvanäkymä \(helsinkikuvia.fi\)](#).

Kuva 79. Matti Rintalan kuvakokoelmat, Nurmijärven museo, 1980.

Kuva 80. Viisi-vuotiaan lapsen mitat ja ulottuvuudet. Lasten mitat ja ulottuvuudet N:o 5/1978.

Kuva 81. Lastentarhamuseon kuvakokoelma.

Kuva 82. Kuva: Aila Holopainen, 2020.

Kuva 83. Museokeskus Vapriikki, 1964, Kuvaaja: Pauli Lehtioksa.

Kuva:84. Lastentarhamuseon kuvakokoelma, 1994. Kuvaaja: Seppo Sarras.

Kuva 85. Lastentarhamuseon esinekokoelma, kuvaaja: Eliisa Jäntti.

Liite 1. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran keruuesite

Muistoja lastentarhasta ja päiväkodista

Lastentarha- ja päiväkotimuistojen keruu 1.11.2011–31.5.2012

Millaisia muistoja sinulla on lastentarha- tai päiväkotitoiminnasta? Oletko itse ollut lapsena lastentarhassa tai onko lapsesi ollut päiväkodissa hoidossa? Oletko työskennellyt lastentarhanopettajana, lastenhoitajana, päiväkodin johtajana, keittäjänä tai muissa päivähoitoon tehtävissä? Kerro muistoistasi ja kokemuksistasi!

Lasten päivähoito on ollut osa suomalaisten lapsiperheiden arkea jo sukupolvien ajan. Moni asia päivähoitossa on muuttunut. Toisaalta päiväkotit voivat olla osin samankaltaiset kuin se oli jo tämän päivän lasten vanhempien ja isovanhempien aikana. Toivomme saavamme muistoja niin päiväkodeista, lastenseimistä, kuin lastentarhoistakin. Keruu juhlistaa suomalaisen lastentarhatyön 125-vuotisjuhla-vuotta, jota vietetään vuonna 2013.

Voit käyttää apuna seuraavia kysymyksiä tai kirjoittaa itse valitsemastasi aiheesta:

Toiminta lastentarhassa/päiväkodissa

- Millaista oli lastentarhan/päiväkodin ohjattu toiminta (kädentyöt, liikunta, laulutunnit, retket, esikoulutehtävät, uskontokasvatus jne.)?
- Millainen oli lapsen tavallinen päivä?
- Millaisia leikkejä leikittiin, milloin ja missä?
- Millaisia juhlia vietettiin?

Lastentarha-/päiväkotiympäristö

- Minkälaisessa rakennuksessa lastentarha/päiväkotit sijaitsi?
- Miten se oli sisustettu?
- Millaiselta piha näytti?

Lastentarhan/päiväkodin ihmiset

- Minkälaisia olivat lasten keskinäiset sekä lasten ja aikuisten väliset suhteet?
- Millaisia kaverisuhteita muodostui?
- Millaista oli olla työntekijänä lastentarhassa?
- Millaista oli yhteistyö lastentarhan/päiväkodin välillä: miten vanhemmat osallistuivat lastentarhan toimintaan?

Aineisto arkistoidaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistoon, jossa se on tutkijoiden käytettävissä muun muassa päiväkotitoiminnan historiaa koskevia tutkimushankkeita varten. Kopio aineistosta toimitetaan Lastentarha-museon arkistoon.

Vähintään yhden liuskan kirjoittaneet osallistuvat arvontaan, jossa palkintoina on viisi 200 euron rahapalkintoa ja lastentarhatyön historiasta kertovia Ebeneser 100 vuotta -teoksia.

Keruun järjestävät Ebeneser-säätiö ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lisätietoja:

SKS:n kansanrunousarkisto, p. 0201 131 240, keruu@finlit.fi

Kansanrunousarkiston yleiset keruuhjeet: <http://www.finlit.fi/kra/keruuhjeet.htm>



VUONNA 1831 PERUSTETTU SUOMALAISEN KIRJALLISUUDEN SEURA TEKEE SUOMALAISTA KULTTUURIA YMMÄRRETTÄVÄKSI ITSELLEMME JA MUILLE.



Kirjoitusohjeet

Kirjoita omalla kielelläsi ja tyylilläsi. Kirjoituksen pituus on vapaa. Kerro aluksi, kenen näkökulmasta muistelet. Toivomme saavamme muistoja kirjoituksina tai äänitteinä, mutta myös valokuvat, piirustukset sekä laulu- ja leikkiohjeet ovat tervetulleita. Valokuvien ja äänitteiden lähettämistä ota yhteyttä arkistoon etukäteen.

Lähetä kirjoituksesi 31.5.2012 mennessä joko postitse osoitteeseen Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kansanrunousarkisto, PL 259, 00171 Helsinki tai sähköpostitse osoitteeseen keruu@finlit.fi. Jos lähetät tekstiä liitetiedostona, käytä mieluiten doc-, rtf- tai txt-muotoa. Merkitse kuoreen tai sähköpostin aihekenttään tunnus "Lastentarhamuistot". Aineistoa ei palauteta, joten ota itsellesi kopio.

Jos lähetät tekstisi paperilla, kirjoita vain paperin toiselle puolelle. Älä käytä tarroja, teippejä tai niittejä. Kirjoita erilliselle paperille tai sähköpostin viestikenttään taustatietosi: nimi, koulutus ja ammatti (myös entiset), syntymäaika ja -paikka, osoite, puhelinnumero ja sähköposti, sekä allekirjoitettu suostumuksesi siihen, että lähetät aineisto arkistoidaan nimellä kansanrunousarkistoon. Laita mukaan tiedot lastentarhasta/päiväkodista, jota muistelet: päiväkodin koko, paikkakunta (maaseutu/kaupunki) ja aika, jota muistelet kuvaa.



Liite 2. Helsingin Sanomien keruuesite (19.11.2018)

Kerro millaista oli olla lapsi tarhassa – Mitä leikit, mitä kiellettyä keksit tehdä?

Suomalainen päiväkoti täytti tänä syksynä 130 vuotta. HS ja Lastentarhamuseo keräävät muistoja Helsingistä, Espoosta ja Vantaalta.



Nukkavauvojen huolellista hoitoa vuonna 1968. KUVA: HS-ARKISTO

Maija Aalto HS

19.11.2018 11:12 | Päivitetty 19.11.2018 12:10

OLETKO koskaan karannut päiväkodista? Minkä nimisessä ryhmässä olit? Oletko ajanut poikakärryillä, leikkinyt kotia, sahannut oikealla sahalla, leikkinyt kirkkistä tai laulanut Metrolla mummolaan? Mitä kavereiden kanssa tehtiin aikuisilta salaa?

Helsingin Sanomien kaupunkitoimitus ja Lastentarhamuseo keräävät yhdessä muistoja Helsingin, Espoon ja Vantaan lastentarhoista ja päiväkodeista. Kaipaamme kertomuksia entisiltä ja nykyisiltä lapsilta, heidän vanhemmiltaan sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisilta.

Muistoista kirjoitetaan juttu ja sen jälkeen aineisto luovutetaan museolle.

SUOMEN lapsilla on tänä vuonna juhlavuosi. Maan ensimmäinen lastentarha eli Helsingin Fröbel-laitos nimittäin perustettiin 130 vuotta sitten. Nykyisin se on nimeltään Onnela ja toimii edelleen Helsingin kaupungin päiväkotina Tehtaankadulla.

Tällä on väliä, koska Suomessa pikkulasten kohdalla ihanteeksi tuli näin jo varhain tarha, ei pikkulastenkoulu, jollaisia Suomessakin oli ollut jo aiemmin.

Tämän päivän varhaiskasvatuksella ja yli sata vuotta vanhalla kansanlastentarhalla on joissain asioissa merkillisen paljon yhteistä. Ennenkin on ajateltu, että lasten kanssa on oltava lasten ehdoilla, niin että toimintaa ja leikkiä on paljon.

Lastentarhamuseolla on tällä viikolla omakin syntymäpäivä, jota juhliitaan torstaina koko päivän kestävässä tapahtumassa. Ebeneser-talon rakentamisesta Helsinginkadulle tulee 110 vuotta. Talossa koulutettiin vuosikymmeniä kaikki Suomen lastentarhanopettajat, nykyisin rakennuksessa on museon lisäksi avattu uudelleen pieni päiväkot.

Liite 3. Lastentarhan ja päiväkodin eletty fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila.

| Lastentarhan ja päiväkodin fyysinen tila | Eletty, fyysinen tila | Eletty, sosiaalinen tila | Eletty, kulttuurinen tila |
|---|---|--|--|
| Piha ja lähiympäristö Ulkoilupaikat ml. lastentarhan oma piha Lastentarhamatkat Retket | Aistivoimainen ulkotiila, visuaaliset mielikuvat, tunto, hajut Monipuoliset luonnon ympäristöt ulkoilun paikkoina Eläimet osana toimintaa | Lasten salaiset paikat, mielikuvitus Yksin kulkeminen, pelko, jännitys, Vanhempien ja lasten kohtaaminen; yksin jääminen, pelko, häpeä | Retkien aistivoimaisuus Säännöt, rajoittaminen, itsenäinen toimiminen |
| Ryhmätila | Ryhmäkohtaiset tilat, paikat ja niiden nimeäminen Lapsille mitoitettut huonekalut Henkilökohtaiset paikat Lasten tekemät tuotokset | Lapsi osana lapsiryhmää Henkilökohtainen huomioiminen, identiteetti | Pöydän ääressä työskentely; onnistumisen/ epäonnistumien kokemukset Ylpeys omista tuotoksista |
| Sali | Tila kokoontumisille ja ryhmien yhdistymiselle Sali nukkumisen paikkana Sali leikin paikkana | Koko päiväkotiyhdessä; ihastumiset, nolouden tunteet, pelko, odottaminen | Laululeikit; mieluisat, epämieluisat roolit leikeissä, osaamisen kokemukset, epäonnistumiset, rohkeus |
| Keittiö | Lasten työskentely keittiötilassa Pienet työvälineet | Keittäjän merkitys; yksilöllinen huomioiminen, tunne arvotuksesta Aistit; maku, haju Aikuinen – lapsi valtasuhteet | Työkasvatus Ruokailutavat ja -säännöt; kuuloaisti Valta; rangaistukset, penkittäminen, pakosyöttäminen, kapiointi |

Liite 4. Lastentarha- ja päiväkotitilojen murrokset ja jatku- vuudet

| Tila | Murros (eletty, havaittu ja suunniteltu tila) | Jatkuvuus (eletty, havaittu ja suunniteltu tila) |
|---|--|---|
| Piha ja lähiympäristö RIVIVÄLIT! | Lasten reviirien kaventuminen, itsenäinen kulkeminen Lastentarhan oma aidattu piha Vanhempien osallisuus lastentarhan toimintaan Turvallisuusnäkökohdat | Retket ulkotilan jatkeena Lasten salaiset paikat |
| Ryhmätilat | Ryhmähuone (osapäivä) -> ryhmähuone + lepohuone (kokopäivä) Lasten reviirien kasvaminen, sisätilat Omat merkit Pöydän ääressä työskentely -> laajemmat leikkialueet Lasten mittakaava -> aikuisten mittakaava | Ryhmähuoneet Ryhmien nimet Lasten salaiset paikat |
| Sali | Salin käytön muutokset toiminnoissa. osapäivä -> kokopäivä Sali laululeikkien päivittäisenä kohtaamispaikkana -> Sali liikunnan paikkana | Sali kokoavana tilana Sali juhlienvietto paikkana |
| Keittiö | Keittiötilan kaventuminen, pikkukeittiöiden häviäminen, pienet työkasvatusvälineet Lapset osallistuvat ruoan kasvattamiseen, valmistamiseen, kattamiseen -> Keittiöhenkilökunta valmistaa, lämmittää ruoan. Ruoka tuodaan valmiina, ruokakärryt Keittäjä osana lastentarhan yhteisöä -> keittäjä ruokahuollon työntekijänä | |

Liite 5. Tilallisten murrosten ja jatkuvuuksien ja toimijuuden väliset yhteydet

| Fyysinen tila | Murrokset (eletty, havaittu ja suunniteltu tila): | Jatkuvuudet (eletty, havaittu ja suunniteltu tila): | Toimijuus (moda- liteetit, tarjoumat): |
|------------------------------|---|--|--|
| Piha ja lähiympäristö | <p>Lasten reviirien kaventuminen, itsenäinen kulkeminen (Fyysinen tila) Lastentarhan oma aidattu piha (Fyysinen tila)</p> <p>Vanhempien osallisuus lastentarhan toimintaan (sosiaalinen tila) Turvalisuusnäkökohdat (kulttuurinen tila)</p> | <p>Retket ulkotilan avartajana</p> <p>Lasten salaiset paikat</p> <p>Lasten vertaisryhmät</p> | <p>Tarjoumat ulkona; rajapinnat metsät, luontokokemukset (fyysinen tila), motivaatio toimintaan.</p> <p>Lasten itsenäinen tila (sosiaalinen tila)</p> <p>Tilan rajaaminen ikään ja sukupuoleen liittyvien jaotteluiden sekä turvallisuuden näkökulmasta (kulttuurinen tila)</p> |
| Ryhmätila | <p>Lasten reviirien laajentuminen (sisätilat)</p> <p>Ryhmähuone (osapäivä) -> ryhmähuone + lepohuone (kokopäivä)</p> <p>Pöydän ääressä työskentelyn väheneminen (kulttuurinen tila),</p> <p>Lasten mittakaava -> aikuisten mittakaava</p> | <p>Ryhmähuoneet</p> <p>Ryhmien nimet (kulttuurinen tila)</p> <p>Lasten salaiset paikat</p> <p>Ryhmien merkit, omat nimet identiteetin jäseninä</p> | <p>Tarjoumat sisällä, neliöiden lisääntyminen lasta kohden -> lasten itsenäisen tilan lisääntyminen, salaiset paikat, leikin mahdollistuminen, valtaistuminen.</p> <p>Pöydän ääressä työskentely taitojen vahvistajana ja toisaalta lasten tilan määrittäjänä ja rajaajana. Osaaminen, kykeneminen, noudattaminen</p> <p>Kulttuuri, taide, tietojen vahvistajana, osaaminen, kykeneminen (Kulttuurinen tila)</p> <p>Lasten mittakaava, ja siinä olevat tarjoumat (fyysinen tila), tarjoumat lasten ulottuvilla.</p> <p>Ikään ja sukupuoleen liittyvät jaottelut tilassa (kulttuurinen tila)</p> <p>Ryhmään kuuluminen, sosiaalinen vertaisuus toimijuuden edistäjänä (sosiaalinen tila), tunteet</p> <p>Henkilökohtainen tila, identiteetti</p> |

| Fyysinen tila | Murrokset (eletty, havaittu ja suunniteltu tila): | Jatkuvuudet (eletty, havaittu ja suunniteltu tila): | Toimijuus (moda- liteetit, tarjoumat): |
|----------------|--|---|---|
| Sali | <p>Salin käytön muutokset toiminnoissa: osapäivä -> kokopäivä (kulttuurinen tila)</p> <p>Sali laululeikkien päivittäisenä kohtaamispaikkana -> Sali liikunnan paikkana</p> | <p>Sali kokoavana tilana (sosiaalinen tila), juhlat (kulttuurinen tila)</p> | <p>Ikään ja sukupuoleen liittyvät jaottelut tilassa (kulttuurinen tila)</p> <p>Salin tarjoumat; mielikuvitus, roolivaatteet "Mallilapsen rooli" (Sosiaalinen tila), rajoittaminen, positiiviset/negatiiviset tarjoumat</p> <p>Taidot: laululeikit, osaaminen, kykeneminen, haluaminen</p> |
| Keittiö | <p>Keittiötilan kaventuminen, työtehtävien kaventuminen, ml. pienet työkasvatusvälineet (fyysinen tila)</p> <p>Lapset osallistuvat ruoan kasvattamiseen, valmistamiseen keittiössä, kattamiseen (kulttuurinen tila) -> pikkukeittiöt -> keittiöhenkilökunta valmistaa, lämmittää ruoan, ruoka tuodaan valmiina, ruokakärryt.</p> <p>Keittäjän rooli lasten elämässä (sosiaalinen tila)</p> | | <p>Työkasvatus. lasten kokoiset työvälineet, osaaminen, kykeneminen</p> <p>Ruokailuun ja ruokaan liittyvä aikuisten valta -> lasten vastavalta, kapinointi</p> |